نموذج ترخيص

أنا الطالب : إيمان محمود عبد الوالي العساف أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: إيمان محمود عبد الوالي العساف

التوقيع: إيمان

التاريخ: ٥/٨/٢٠١٤م

تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية

إعداد

إيمان محمود عبد الوالي العساف

المشرف

الدكتور مهند أنور الشبول

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والتدريس/ تكنولوجيا التعليم

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تموز، 2014

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية) وأجيزت بتاريخ 2014/7/17.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور مهند أنور الشبول، مشرفاً أستاذ مشارك – التعلم الإلكتروني	....
الدكتور منصور الوريكات، عضواً أستاذ مشارك – تكنولوجيا التعليم	....
الدكتور منعم السعايدة، عضواً أستاذ مشارك – التربية المهنية	....
الأستاذ الدكتور حامد مبارك العبادي، عضواً أستاذ – الحاسوب التعليمي (جامعة اليرموك)	....

الإهـــــداء

قال رسولنا الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام:

((من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له به طريقاً إلى الجنة))

رواه الترمذي عن أبي هريرة

الحمد لله والشكر لله رب العالمين أولاً وأخيراً، ما خاب عبدٌ قصد مولاه، وما توفيقي إلا بالله. أهدي هذا العمل المتواضع إلى أسرتي الصغيرة التي منحتني الراحة والهدوء، وأوجدت لي الجو المناسب للتفكير، والتركيز، وجمع المعلومات، وتحملت ابتعادي عنها، واندماجي في الكتابة والبحث لأشهر عديدة .. إلى رمز المحبة وأصل الرضى، إلى معنى الحياة وسر الوجود .. إلى ينبوع الخير والحنان .. إلى من كان دُعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي .. إلى عطر الجنة أمي أطال الله في عمرك ..

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار .. إلى من علمني العطاء بدون انتظار .. إلى من أحمل أسمه بكل افتخار .. أرجو من الله أن يمد في عمرك، إلى والدي العزيز الذي لم يبخل علي يوماً بشيء، ولم يتردد يوماً في نُصحي ..

إلى إخوتي وأخواتي ورفاق دربي وجدان وجيهان وماجد ومشعل .. إلى من لم تمهله الدنيا الوقت الكثير لأرتوي من حنانه وعلمه .. خالي المرحوم خالد صالح العدوان ..

إلى خالي العزيز محمد صالح العدوان .. إلي أخي العزيز الذي لم تلده أمي أبو هاشم الصرايرة، إلى أزهار المحبة أبناء أختي هاشم وراشد، اللذين أتمنى لهما حياة سعيدة هانئة مفعمة بالنجاح والتوفيق في ظل والديهما ..

إلى أساتذتي الكرام وإلى كل من علمني حرفا .. إلى صديقاتي وزميلات في الدراسة من شاركنني أفراحي وأحزاني في مسيرتي الدراسية .. إلى طالبي العلم والباحثين عن المعرفة في كل مكان ..

الباحثة

شكـــر وتقديـــر

- لا يسعني الآن ونحن نخطو خطواتنا الأخيرة في إنجاز هذا البحث العلمي إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والامتنان إلى كل من ساهم في جعل هذا العمل حقيقة واقعة، وعلى رأسهم أستاذي ومشرفي الفاضل الدكتور مهند أنور الشبول الأستاذ المشارك بقسم المناهج والتدريس برنامج تكنولوجيا التعليم بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، فكان نعم المشرف ونعم المعلم الذي تتجسد فيه كل معاني الكرم والمروءة. له الشكر على ما منحني من الوقت والجهد والاهتمام، وكل ما من شأنه تعزيز هذا العمل لإخراجه في أفضل صورة، وأرجو أن أكون قد وفقت في تقديم ما يرضيه وما يليق بإسمه الكبير الذي كان لي عظيم الشرف أن أضعه على بحثي العلمي.

- كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى جميع أعضاء اللجنة الكريمة التي تفضلت بقبول مناقشة رسالتي لدرجة الماجستير وإبداء الملاحظات القيّمة والتوجيهات السديدة على هذه الدراسة، وأخص بالذكر كل من الدكتور منصور الوريكات الأستاذ المشارك بقسم المناهج والتدريس برنامج تكنولوجيا التعليم بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، والدكتور منعم السعايدة الأستاذ المشارك بقسم المناهج والتدريس التربية المهنية بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، والأستاذ الدكتور حامد مبارك العبادي أستاذ الحاسوب التعليمي في جامعة اليرموك.

- وإنه ليشرفني كذلك بتقديم أسمى معاني الشكر والعرفان إلى الدكتورة الفاضلة سهير جرادات على مساندتها لي منذ بداية رحلتي الدراسية وأشكرها على دعمها وتشجيعها ونُصحها المستمر لي.

- كما لا يفوتني شكر كل من الدكتور معن العساف والسيد عاهد العساف، على ما قدموه لي من العون والمساعدة في تطبيق أداة الدراسة.

- كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قام بتحكيم أداة الدراسة فلكل واحد منهم بالغ الشكر والعرفان.

- كما وأتقدم بالشكر إلى الأيادي البيضاء عواطف ونورا المناعي الداعمات لي طوال الوقت في مسيرتي العلمية، ولكل من ساندني وكان بجانبي ولكل من قدم لي النصح والإرشاد.

الباحثة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية

إعداد

إيمان محمود عبد الوالي العساف

المشرف

الدكتور مهند أنور الشبول

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، من خلال إعداد قائمة بمعايير تصميم التدريس المتعلقة بجودة المقررات الإلكترونية المقدمة عبر الإنترنت، والكشف عن درجة تحقق هذه المعايير في المقررات الإلكترونية المقدمة في الجامعة، بالإضافة إلى الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس تعزى لمتغير الجنس والرتبة الأكاديمية ونوع الكلية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة.

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (288) عضو هيئة تدريس من كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات، وكلية الهندسة والتكنولوجيا، وكلية اللغات الأجنبية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2014/2013، وتم إعداد الاستبانة كأداة لقياس درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية، وتكونت من (63) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة. ولغرض التحليل الإحصائي تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار "ت" لمعرفة اتجاه الفروق، ومعامل كرونباخ (ألفا) للاتساق الداخلي لقياس ثبات أداة الدراسة الذي بلغ (0.88).

وكشفت نتائج الدراسة أن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس على الدرجة الكلية كانت متوسطة، حيث جاء مجال "مرحلة التصميم" في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال "مرحلة التنفيذ" في المرتبة الخامسة والأخيرة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في مجالي مرحلة التصميم

ومرحلة التنفيذ وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في باقي المجالات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجالي مرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم، حيث جاءت الفروق في كلا المجالين لصالح رتبة مدرس/ محاضر، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الكلية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

كما خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها: اعتماد قائمة معايير جودة المقررات الإلكترونية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة عند تصميم أو تطوير أي مقرر إلكتروني، وتقييم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني المستخدمة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

شهدت السنوات الأخيرة تطورًا كبيرًا في المجال العلمي والمعرفي والتكنولوجي وخاصة في تقنية الاتصالات بشكل أدى إلى تنامي استخدامها في مختلف المجالات والتخصصات، فأصبح هناك حاجة ملحة إلى استراتيجيات جديدة توجه مسار عملية التعليم والتعلم في المؤسسات التربوية المختلفة؛ وذلك لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي في العالم. فالتغيرات السريعة والمتلاحقة في مختلف ميادين العملية التعليمية والتكنولوجية، هي من مميزات هذا العصر، والاهتمام بمهنة التعليم يعد من أهم الخطوات لإصلاحه (السالم، 2004).

وقد سعت تكنولوجيا التعليم بمفهومها الحديث إلى مواجهة الآثار التربوية الناتجة عن الانفجار المعرفي والتكنولوجي والسكاني، حيث حملت في طياتها بذور التجديد الذي يستدعي تهيئة مواقف تعليمية جديدة تحتاج إلى تطوير طرق واستراتيجيات وأدوات تعليمية تتناسب وطبيعة هذا المفهوم. فكان لها أثر كبير في تغير دور كل من المعلم والمتعلم – ذلك الدور الذي يحول بين طبيعة العلاقة الاتصالية التقليدية من ملقن ومتلقي إلى دور تفاعلي نشط، يصبح فيه المتعلم المحور الأساسي للعملية التعليمية (حمدي، 1999).

واستمر التربويون في البحث عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الدارسين، وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتحسين التعلم. وظهر واضحاً أن توظيف تكنولوجيا المعلومات متمثلة في الحاسوب والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط، يمكن أن يسهم في توفير هذه البيئة التعليمية الثرية (الموسى، 2002).

وتعد الإنترنت من أهم التقنيات التي حظيت بانتشار واسع؛ وذلك لسهولة استخدامها، بالإضافة إلى كونها بيئة معلوماتية ثرية تمكن المستخدم من الوصول إلى معلومات هائلة بسرعة عالية نسبياً. وقد استفادت القطاعات والمؤسسات التعليمية من تلك الإمكانيات للإنترنت، وقامت بتوظيفها في العمليتين التعليمية والإدارية (الكثيري، 2010).

كما أخذت معظم الجامعات باعتبارها مراكز للتعليم العالي تؤكد على أهمية التواصل عبر الإنترنت، فسعت إلى ربط كلياتها ومعلميها وطلبتها بهذه الشبكة؛ لأنها تتيح للمعلمين والمتعلمين أن يرسلوا ويستقبلوا المعلومات إلكترونياً بسرعة وبسهولة (حمدي، 2003).

ولقد برزت عدة تطبيقات تربوية ومستحدثات تكنولوجية نتيجة استخدام الإنترنت في العملية التعليمية، مما ساعد في إكساب الطلبة معارفاً ومهاراتاً تعليميةً مختلفة، ومن أحدث هذه التطبيقات التي أثبتت فعالية كبيرة في النظام التعليمي، التعلم الإلكتروني (E-Learning)، وهذا ما أكد عليه العديد من المهتمين بالمجال التربوي (الحلفاوي، 2011).

ويمكن أن يتحدد مفهوم التعلم الإلكتروني E-Learning بأنه أحد أشكال التعلم عن بعد Distance Learning التي تعتمد على أدوات وتطبيقات الإنترنت والحاسوب، في دراسة محتوى تعليمي محدد عن طريق التفاعل مع المعلم والطالب والمحتوى (الكسجي، 2012).

وقد ظهر التعلم الإلكتروني كواحداً من أهم القنوات المستخدمة في توزيع المواد والمساقات العلمية لمختلف العلوم، وتقديم الكثير من المهارات التدريبية لمختلف التطبيقات (الطيطي، 2008).

وهناك نوعان للتعلم الإلكتروني، فقد يكون متزامناً أو غير متزامناً والذي يمكن أن يقدم كلياً أو جزئياً عبر الإنترنت فيما يطلق عليه بالتعلم المدمج (Blended Learning)، ويعرف بأنه تعلم مختلط يشتمل على مجموعة من الوسائط المتعددة التي تم تصميمها لتكمل بعضها البعض، والتي تهدف إلى تعزيز التعلم وتطبيقاته المختلفة، ويشمل كذلك العديد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وإدارة نظم التعلم، ونظم دعم الأداء الإلكترونية (Singh, 2003).

ويمكن النظر إلى التعلم الإلكتروني بأنه عملية تدريسية تتعلق بتقديم محتوى إلكتروني للمتعلم عبر الوسائط المتعددة المعتمدة على الحاسوب والإنترنت، ويعد كذلك عملية إدارية تنظيمية تتعلق بتوظيف مزيج من الوسائط التعليمية وفريق للعمل يعمل على إدارة المقرر والمحتوى (الكسجي، 2012).

وهناك عدد كبير من أدوات التعليم والتعلم المقدمة عبر الإنترنت وأنشطة التعليم والتعلم المختلفة والتي يتم تنظيمها وإدارتها من خلال أداة إلكترونية يطلق عليها نظم إدارة التعلم Management Systems Learning (LMS)، والتي تُعرف على أنها برنامج يتم تنفيذه بطريقة آلية لإحداث التعليم والتعلم والتقويم عبر الشبكات الإلكترونية ويتم من خلاله عمل نظام سجلات للمستخدمين، والدورات، وبيانات المتعلمين، ويوفر أيضا التقارير المناسبة عن المستخدمين للإدارة (Hall, 2004).

ومن أبرز أنظمة إدارة التعلم المستخدمة في التعليم الجامعي بشكل رئيسي وفعال، نظام Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE)

وهو نظام إدارة تعلم إلكتروني مفتوح المصدر، صمم على أسس تعليمية ليساعد المتعلمين على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، حيث من الممكن استخدامه على مستوى فردي أو جماعي (كافي، 2009).

ومن الخدمات المهمة التي يوفرها التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت في التعليم الجامعي من خلال استخدام أنظمة إدارة التعلم ما يعرف بالمقررات الإلكترونية (E-Courses)، فالمقرر الإلكتروني عبارة عن قوالب تتضمن مجموعة من الأدوات يتم بناؤها عبر نظم جاهزة تقدم محتوى دراسي للطلبة على شكل برامج إلكترونية. والمقرر الإلكتروني متوفر طوال ساعات اليوم وطيلة أيام الأسبوع، حيث يمكن للطالب الدخول إليه في أي وقت ومن أي مكان وبتكلفة أقل، كما يمكن للطالب أن يتواصل مع المعلم ومع غيره من الطلبة إلكترونياً (الحلفاوي،2011).

ويعرّف المقرر الإلكتروني بأنه محتوى تعليمي يتم تقديمه بصوره كاملة عن طريق الإنترنت للطلبة حيث تتوفر فيه جميع محتويات المقرر بصورة متكاملة. وهناك نوع آخر من المقررات الإلكترونية يمكن تقديمها من خلال جهاز الحاسوب باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة ولا يشترط أن يكون هناك اتصال بالإنترنت (القصاص، 2009).

وبناءً على ما سبق، نلاحظ أن التعلم الإلكتروني ضرورة ملحة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن التعلم الإلكتروني يعتبر من التقنيات التي سيزداد استخدامها في السنوات القادمة، فقد تضاعف عدد مستخدمي هذه التقنية، وارتفع الاستثمار في هذا المجال عام (2010) ليصل إلى (11.5) بليون دولار سنويا (النجار والعجرمي، 2009).

والعالم العربي ليس بمنأى عن هذه التطورات، ففي جمهورية مصر العربية تقدم العديد من جامعاتها تدريباً للمعلمين عن بعد مثل جامعة القاهرة؛ وفي مملكة البحرين تم البدء بتنفيذ مشروع واعد للتعلم الإلكتروني؛ أما في سوريا فقد تم إنشاء الجامعة السورية الإفتراضية؛ بينما هناك الجامعة العربية المفتوحة في كل من الكويت والسعودية والأردن وغيرهم من الدول العربية الأخرى التي تنفذ منهجية الجامعة البريطانية المفتوحة في لندن؛ وهناك جامعة السودان المفتوحة؛ بينما تقدم بعض الجامعات السعودية مقررات أساسية على الإنترنت (الكسجي، 2012).

ويتطلب نجاح التعلم الإلكتروني جهوداً مثمرة ومميزة في التخطيط والتطوير الجيد والسليم للمقررات الإلكترونية، وعدم نقل أساليب ومحتوى المقرر الاعتيادي إلي المقرر

الإلكتروني مباشرةً، فالتحول من التعليم الاعتيادي إلى التعلم الإلكتروني يتطلب تحولاً تدريجياً بشكل متزايد، ويمكن أن يحدث التحول في شكل محتوى المقرر الإلكتروني وصياغته، لكي يقدم في بيئة التعلم الإلكتروني بعد إعداد وتأهيل المعلمين والطلبة لذلك. (Waterhouse & Shirley, 2003)

ويلاحظ من الأدب التربوي أن تصميم واستخدام التعلم الإلكتروني يعاني كثيراً من التركيز الضيق على التقنية برغم أهمية استخدام وحدات التعلم Learning Objects التي هي محايدة تربوياً، والتي تركز بشكل كبير على التصميم والتطوير الفني على حساب دعم تعلم الطالب (Dalsgaard, 2005).

ويشير الكثير من التربويين بأن تطوير وتوحيد معايير التعلم الإلكتروني يفتقد إلى توافر الأسس المطلوبة في علم التدريس، كما انتقدوا معايير سكورم Sharable Content Object Model Referent (SCORM) والتي تعني النموذج المرجعي لمكونات المحتوى التشاركي؛ بكونها تركز بشكل صارم على المحتوى دون النظر في العواقب المفروضة على أنشطة بيئة التعلم، ولأن هذه المعايير تحتاج إلى كثير من الإجراءات لتطبيقها مما جعل الكثيرون يعزفون عن استخدامها (Dalsgaard, 2005; Hoel, 2003).

وتعد مشكلة إيجاد معايير جودة للتعلم الإلكتروني واعتمادها من القضايا الصعبة التي يواجهها التعلم الإلكتروني في الوطن العربي، حيث يحتاج هذا النظام إلى معايير عالمية قوية متفق عليها من قبل مؤسسات التعليم، والتأكيد على مدى قدرتها على تلبية احتياجات المجتمع وتمشيها مع التطورات والتغيرات المستقبلية (الجملان، 2009).

ومن المؤكد أن نجاح أي نظام تعليمي وتدريبي يعتمد بشكل كبير على مدى التزامه بمعايير الجودة المتفق عليها عالمياً (Merisotis & Philpp, 2000). ففي مجال التعلم الإلكتروني فإن هذا الأمر يأخذ أهمية خاصة لتباعد المتعلم عن المعلم، لذا جاءت الحاجة إلى البحث عن معايير تقييم جودة التعلم الإلكتروني.

وبما أن علم تصميم التدريس بأصالته وحداثته يلعب دوراً فاعلاً ومؤثراً في الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية لتحقيق النتائج المرجوة، فهو يسهل التفاعل والاتصال بين المشاركين في العملية التعليمية، ويزيد من احتمالية نجاح المعلم في تحقيق أهدافه ويجعله قادراً على العطاء وإدارة الغرفة الصفية بفاعلية وكفاءة أكبر (العدوان والحوامدة، 2011).

ويمكن الاستفادة من علم تصميم التدريس في وضع معايير موحدة لتصميم المقررات الإلكترونية، حيث تعددت التعريفات التي تناولته، فهناك من يراه بأنه مدخل منظومي لتخطيط

وإنتاج مواد تعليمية فعالة، وآخرون يشيرون إليه على أنه مدخل منظومي لتخطيط وتطوير وتقييم وإدارة العملية التعليمية بفاعلية (الحيلة، 2008).

وقد أشار الصالح (2005) إلى أن التصميم التعليمي يمثل مرحلة أساسية وجوهرية لتصميم محتوى إلكتروني يتميز بالفاعلية والكفاءة والجاذبية. وهذا يدل على مدى أهمية توظيف مبادئ التصميم التعليمي بدءً بتحديد مخرجات التعلم ثم استراتيجياته وأساليب تقويمه. ويؤكد على إعطاء عملية التصميم التعليمي المنظمة ومبادئها المعتمدة على أساس نظريات التعليم والتعلم والنظريات الأخرى ذات العلاقة، الأهمية التي تستحقها في التعلم الإلكتروني سواءً على المستوى الفردي أو على مستوى الجامعات ومؤسسات التعلم عن بعد.

ومما سبق ذكره، يلاحظ أنه هناك حاجة ضرورية إلى تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس، باعتبار المقررات الإلكترونية محتوى مثل أي محتوى تعليمي يجب أن يعتمد في صلب تصميمه ونشره على علم تصميم التدريس.

وفي هذه الدراسة تم التركيز على تقييم جودة المقررات الإلكترونية المقدمة في الجامعة الأردنية في ضوء معايير تصميم التدريس، المعتمدة على النموذج العام لتصميم التدريس (ADDIE Model) ومن وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مع الطلب المتزايد على التعلم الإلكتروني، جنباً إلى جنب مع السعي لتحقيق التميز المرتبط بالعولمة، ظهرت العديد من الدعوات في جميع أنحاء العالم لتعزيز وضمان الجودة في التعلم الإلكتروني، وتحديدا في البلدان النامية، وأكدت على هذه الدعوات العديد من الأدبيات في التعلم الإلكتروني (Ritchie & Hoffman, 1996; Tan, 2002) التي أشارت إلى أن الكثير من مشاريع التعلم الإلكتروني ليست أكثر من ضخ للمعلومات، وتصفحاً إلكترونياً، ومحاضرات تقليدية على الإنترنت (الصالح، 2005).

وعلى الرغم من المزايا المتعددة للتعلم الإلكتروني، إلا أن انتشاره وبخاصة في الوطن العربي يواجه الكثير من التحديات؛ من بينها عدم وجود محتوى إلكتروني على مستوى عالٍ من الجودة، بالإضافة إلى أن تصميم المقررات الإلكترونية في كثير من الأوقات لم يتبع معايير تصميم التدريس السليم (طلبة، 2008).

وأكد أبو خطوة (2011) أنه مع زيادة عدد المقررات الإلكترونية المتوفرة والمتاحة عبر الإنترنت؛ ظهرت العديد من السلبيات المرتبطة بتصميم وإنتاج هذه المقررات، منها: عدم الدقة في اتباع الكثير من عناصر التصميم والإنتاج للمقررات، وكأنها كتاب مطبوع إلكترونياً؛

والسبب في ذلك أن نشرها لم يخضع لقيود أو رقابة من هيئة أو مؤسسة علمية. وعدم وجود معاييراً منهجية شاملة وواضحة يمكن للمعلمين والطلبة الاعتماد عليها في اختيار المقررات الإلكترونية المناسبة.

ومن جهة أخرى، أكدت دراسة Dalsgaard (2005) تحت عنوان "النظريات التربوية في تصميم المقررات الإلكترونية" على أهمية اعتماد واستخدام تصميم التعلم الإلكتروني على أسس نظرية، وضرورة اتساق التعلم الإلكتروني وتطبيقاته مع مبادئ التعلم المناسبة، وأن هذا التناسق ضروري للحصول على تطبيقات تتسم بالجودة. وقد قدمت الدراسة إطاراً مقترحاً لتقويم جودة التعلم الإلكتروني يعتمد على ثلاث نظريات هي: النظرية المعرفية والنظرية البنائية ونظرية النشاط في إنتاج محتوى إلكتروني عالي المستوى، يتوافق مع الفروق الفردية للمتعلمين.

كما أكدت بعض الأدبيات مثل E-Learnity (2000) على العديد من العوامل الحاسمة لنجاح التعلم الإلكتروني من بينها: تعريف أهداف التعلم، وفهم خصائص الجمهور المستهدف، وتصميم محتوى يتميز بالجودة، واختيار أفضل نظم التوصيل، واستخدام نماذج وأساليب التصميم التعليمي المناسبة.

إذ يعتبر تصميم التدريس الجيد بمثابة القلب النابض لأي مقرر أو برنامج تعليمي ولا سيما في بيئات التعلم الإلكتروني، حيث تشكل مبادئ تصميم التدريس الجسر الناقل الذي يحوّل المادة العلمية من مجرد عرض على الحاسوب إلى برنامج تعليمي يحقق أهدافاً تعليمية موضوعة ومحددة بدقة، فهو ليس تحويلاً للمقرر الورقي إلى مقرر رقمي فقط، بل هو استثمار التكنولوجيا المختلفة لإعطاء قيمة جديدة مضافة للتعليم والتعلم من خلال تسهيل نقل المعرفة، واكتساب المهارات، مع المحافظة على جودة الموقف التعليمي (قطامي وأبو جابر وقطامي، 2008).

ونحن بحاجة إلي تصميم البرامج والمقررات التعليمية بطريقة مدروسة تتفق مع خصائص المتعلمين، وما يتصفون به من استعدادات، وقدرات، تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين وتساعدهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في أقل وقت وجهد وتكلفة (أبو خطوة، 2010).

واعتماداً على ما أشارت إليه العديد من الأدبيات (الصالح، 2005 ;Hoel, 2002) ذات العلاقة حول ضعف التعلم الإلكتروني في الجوانب الخاصة بعلم تصميم التدريس والاتجاه العالمي نحو تحقيق الجودة في هذا النوع من التعلم، وتركيز مجالات تقييم المقررات الإلكترونية

على مجال التقنية، ومجال التصميم والتطوير التعليمي للمقرر الإلكتروني، ومجال التصميم الفني فقط دون الانتباه إلى علم تصميم التدريس ودوره الفاعل في تحسين مخرجات العملية التربوية؛ جاءت هذه الدراسة في محاولة لتقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE Model) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية.

واستنادا إلى ما تم تناوله فإن مشكلة الدراسة قد تحددت بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) والرتبة الأكاديمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ مدرس) ونوع الكلية (إنسانية/علمية)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن مدى تحقق معايير تصميم التدريس وفق نموذج التصميم العام للمقررات الإلكترونية المقدمة في الجامعة الأردنية.
2. إثراء الأدب التربوي في مجال تصميم التدريس وجودة المقررات الإلكترونية، والإسهام في تغطية النقص في مجال الأبحاث العربية التي تناولت معايير تصميم التدريس المتعلقة بجودة تصميم المقررات الإلكترونية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية التعلم الإلكتروني وأهمية تطبيقاته المختلفة وانتشارها في العديد من الجامعات العربية والدولية، حيث أصبح التعلم الإلكتروني منهج حياة، ووسيلة فاعلة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وقد ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة على تحسين وضمان نوعيته؛ فقد أصبح ضمان وتأكيد الجودة في التعلم الإلكتروني تحدياً إضافياً جديداً للتعلم الإلكتروني في الجامعات، وتجاهل هذا التحدي يعني أنه قد تنتج برامج ومواد ومقررات إلكترونية تفتقر إلى الجودة والتميز، فإذا كانت الجودة شرط أساسي لنجاح عملية التعلم بشكل عام، فهي أيضاً ضرورة لازمة للتعلم الإلكتروني على وجه الخصوص. (Afifi & Alamri, 2014)

وتستمد الدراسة الحالية أهميتها أيضاً من أهمية علم تصميم التدريس؛ كونه يشكل جسراً يصل بين العلوم النظرية من جهة (نظريات علم النفس التربوي خاصة نظريات التعلم)، والعلوم التطبيقية (استعمال الوسائل التكنولوجية في عملية التعلم) من جهة أخرى (الحيلة، 2008).

ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أصحاب القرار في التعليم العالي الأردني، والجامعات الأردنية بشكل عام والجامعة الأردنية بشكل خاص، في معرفة واقع التعلم الإلكتروني في جامعاتهم، ومدى تحقق معايير تصميم التدريس في المقررات الإلكترونية المقدمة عبر الإنترنت؛ لاتخاذ القرارات المناسبة لرفع سوية هذا النوع من التعليم بما يتناسب مع متطلبات العصر.

ونتيجة لقلة الدراسات العربية والمحلية، لا بل ندرتها خصوصاً من منظور جودة المقررات الإلكترونية وفق معايير تصميم التدريس رغم ما أشارت إليه العديد من الأدبيات والدراسات الحديثة حول أهمية تصميم التدريس مثل دراسة (الثميري، 2012) و (الصعيدي، 2009)، واعتباره أولوية تسبق التصميم الفني أتت أهمية إجراء دراسة تتناول هذا الموضوع. وانطلاقاً من هذا المنظور اكتسبت هذه الدراسة أهميتها في محاولة للبدء بتأسيس قاعدة معرفية في هذا المجال للباحثين والدارسين، والمؤسسات التربوية العربية التي تقدم أو تخطط لتقديم برامج تعلم إلكترونية أو افتراضية على الإنترنت.

حدود الدراسة ومحدداتها

يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما يلي:

1. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية في كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات وكلية الهندسة والتكنولوجيا وكلية اللغات الأجنبية والمقدر عددهم (288) عضواً.
2. الحدود المكانية والزمنية: اقتصرت الدراسة الحالية على الجامعة الأردنية من العام الجامعي 2014/2013.
3. اقتصرت أداة الدراسة على الاستبانة لملاءمتها لطبيعة الدراسة ومنهجيتها، ولأنها من إعداد الباحثة فإن صدق النتائج التي تمخضت عن الدراسة الحالية اعتمدت على مدى صدق الأداة وثباتها.

التعريفات الإجرائية

لا بد من تحديد بعض المصطلحات الواردة في عنوان البحث وأسئلته وهي كالأتي:

- **التقييم (Assessment):** بمفهومه العام يعرف بأنه تحديد قيمة الأشياء، وهو الحكم على مدى نجاح الأعمال والمشروعات. وفي مجال التربية، يعرف بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المرجوة (الحموز، 2008). وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه مدى مراعاة المقررات الإلكترونية التي تقدمها الجامعة الأردنية للمعايير التي ينبغي أن تتوافر في تصميمها وفقاً لنموذج ADDIE.
- **الجودة (Quality):** وتعرف بأنها مجمل السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على تلبية الاحتياجات المذكورة صراحة أو المضمنة. وفي مجال التعلم الإلكتروني يعرفها الحلفاوي (2011) على أنها مجموعة من المواصفات اللازم توافرها في النظم الإلكترونية، لضمان نجاحها وجودة تصميمها وتطويرها، وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مدى توفر معايير تصميم التدريس في المقررات الإلكترونية التي تقدمها الجامعة الأردنية، وذلك فيما يتعلق بأهداف المقرر ومتطلباته، وتصميم محتوى المقرر وتسلسل نشاطاته، واستراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم، وتقنيات التعلم ووسائله ومعاييره التفاعلية، وتقويم الأداء.
- **المقررات الإلكترونية (E-Courses):** يعرفها الحلفاوي (2011) بأنها قوالب تتضمن مجموعة من الأدوات تم بناؤها عبر نظم جاهزة بحيث تقدم مقررات دراسية تم تحويلها إلى شكل رقمي لتعرض في شكل برامج إلكترونية تحتوي على العديد من الوسائل التي تعرض بالاعتماد على مجموعة الأدوات التي تتيح التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين المعلم والطلبة أو بين الطلبة والمقرر أو بين الطلبة أنفسهم. أما إجرائياً فتعرفها الباحثة بأنها المقررات الإلكترونية المقدمة لطلبة الجامعة الأردنية من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) في عدد من كلياتها العلمية والإنسانية.
- **المعايير (Standards):** هي محكات للحكم على الجودة، كما أنها مقاييس يمكن للشخص عن طريقها الحكم على جودة وملاءمة وانضباط الأشياء (إبراهيم ومحمد، 2011). وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مقاييس تتضمن عددا من المؤشرات للحكم على جودة المقررات الإلكترونية التي تقدمها الجامعة الأردنية.

- **معايير تصميم التدريس (Instructional Design Standards):** هي مجموعة الإجراءات المتعلقة باختيار المادة التعليمية من (أدوات، مواد، وبرامج تعليمية، ومناهج) وطريقة إعدادها، وتصميمها، وتحليلها، وتطويرها، وتنظيمها وتقويمها من أجل تصميم مواد تعليمية ومناهج متطورة تساعد على التعلم بطريقة أفضل من خلال اتباع أفضل الطرق التعليمية التعلمية في أقل وقت وجهد ممكنين (الغزاوي، 1999؛ عبيد والشناوي وجودت وشمعة وبني مصطفى،2001). أما إجرائياً فتعرفها الباحثة بأنها مجموعة الإجراءات اللازم اتباعها من قبل أعضاء هيئة التدريس عند تطويريهم للمقررات الإلكترونية الخاصة بهم والتي تقدمها الجامعة الأردنية من خلال إجابتهم عن كل فقرة من فقرات استبانة معايير التصميم والتي تشمل (أهداف المقرر ومتطلباته، وتصميم محتوى المقرر وتسلسل نشاطاته، واستراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم، وتقنيات التعلم ووسائله ومعاييره التفاعلية، وتقويم الأداء) في ضوء عمليات التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم.
- **نموذج (ADDIE Model):** ويعرفه العدوان والحوامدة (2011) بأنه النموذج العام لتصميم التدريس والذي تم تصميمه بناءً على الملامح المشتركة لنماذج التصميم التدريس المختلفة وهذا الاختصار يعزى إلى الحروف الأولى من المصطلحات التي تشكل المراحل الخمس التي يتألف منها النموذج وهي: التحليل (Analysis)، والتصميم (Design)، والتطوير (Development)، والتنفيذ (Implementation)، والتقويم (Evaluation). وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه النموذج الذي يتم من خلاله تقييم جودة المقررات الإلكترونية التي تقدمها الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريس وفق مراحل التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري

إن التعرف إلى الأدب النظري السابق يُعد أمراً ضرورياً للتعرف على بعض الحقائق العلمية التي قد تسهم في خدمة الدراسة الحالية، فقد اهتم عددٌ قليلٌ من الباحثين بدراسة تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وخاصةً وفق نموذج التصميم العام، وفي هذه الدراسة تم الشروع في استعراض المفاهيم والمصطلحات والحقائق التي تمس موضوع الدراسة الحالية، بعد الرجوع إلى ما كُتب حول هذا الموضوع من خلال مصادر موثقة ومتعددة، وبذلك تم تعريف الموضوعات الرئيسة للدراسة الحالية ونشأتها وتطورها وفوائدها وسلبياتها وكيفية معالجة هذه السلبيات وبيان العلاقات المختلفة بين المواضيع التي تناولتها، وتم التسلسل في طرح الأدب النظري بالشكل الأتي:

المبحث الأول: التعلم الإلكتروني

مفهوم التعلم الإلكتروني

تزخر الأدبيات بتعريفات عديدة ومختلفة لمفهوم التعلم الإلكتروني، فليس هناك اتفاق حول تحديد مفهوم شامل ومحدد له؛ وذلك لأن مفهوم التعلم الإلكتروني ما زال في طور التكون ولم يستقر على حال نظراً لارتباطه بتكنولوجيا التعليم التي ما زالت في تطور ونمو مستمر يوماً بعد يوم، كما أن المختصين وذوي العلاقة في تحديد مفهوم للتعلم الإلكتروني ينظر كل منهم بزاوية مختلفة لهذا المفهوم وذلك حسب طبيعة الاهتمام والتخصص. وبرغم هذا الاختلاف في تحديد مفهوم واحد وشامل للتعلم الإلكتروني، إلا أن هناك قواسم مشتركة تم التطرق لها في الكثير من الأدبيات (استيتية وسرحان، 2007)، وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بمحاولة للتطرق لبعض هذه القواسم المشتركة.

فهناك من يرى أن التعلم الإلكتروني هو استخدام تقنيات الإنترنت لتعزيز المعرفة والأداء (Ruiz & Mintzer & Michael & Leipzig, 2006). كما ترى كل من Fallon & Brown (2003) أن التعلم الإلكتروني مصطلح عالمي حديث للتعليم والتدريب الذي يتم تقديمه باستخدام الحاسوب المعتمد على الإنترنت.

أما غلوم (2003، ص3) فيعرفه بأنه "نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها: أجهزة

الحاسوب، الإنترنت والبرامج الإلكترونية المعدة إما من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات".

أما الساعي (2007) فيعرفه بأنه طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقاً بشكل جيد، بحيث تكون متاحة لأي فرد، وفي أي مكان وزمان، باستعمال خصائص ومصادر وتقنيات الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعلم المفتوحة.

وهناك من ينظر إلى التعلم الإلكتروني كطريقة من طرق التعليم وبذلك يعرفه زيتون (2005) على أنه طريقة تعليمية يتم فيها تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل بشكل نشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع باقي المتعلمين سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة وكذلك إمكانية حصول هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضاً من خلال تلك الوسائط.

والبعض الآخر ينظر إلى التعلم الإلكتروني كنظام ويعرفه سالم (2004، ص289) بذلك على أنه "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، البريد الإلكتروني، الأقراص الممغنطة، أجهزة الحاسوب) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي".

ويمكن تعريف التعلم الإلكتروني على أنه استخدام التكنولوجيا بأشكالها المختلفة لتحقيق التعليم والحفاظ على عملية التعلم (Hamdi, 2007). ويشير مفهوم التعلم الإلكتروني على استخدام التطبيقات الإلكترونية وعمليات التعلم المختلفة في التعلم، وتشمل هذه التطبيقات على الإنترنت، والتعلم القائم على الحاسوب، والفصول الافتراضية (Ajayi, 2008).

ومن خلال استعراض الباحثة للتعريفات السابقة المختلفة للتعلم الإلكتروني تم التوصل إلى مجموعة من الحقائق الأساسية ذات العلاقة بالتعلم الإلكتروني ومنها: أن التعلم الإلكتروني ليس تعلماً عشوائياً بل هو عملية تعلم منظمة ومخطط لها ومصممة تصميماً جيداً بناءً على المنحى النظامي ولها مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة. كما ركزت التعريفات السابقة للتعلم الإلكتروني على العناصر الرئيسة الأتية (المعلم، المتعلم، المحتوى، الوسيط التعليمي، الهدف من عملية التعليم، أساليب التقويم). كما ويعتمد التعلم الإلكتروني آليات حديثة في الاتصال، مثل

الإنترنت والوسائط المتعددة والفيديو التفاعلي والهاتف النقال. وأيضاً هناك من ينظر للتعلم الإلكتروني على أنه نظاماً للتعلم وهناك من ينظر إليه كطريقة من طرق التعليم. كما أن التعلم الإلكتروني ليس هو التعلم عن بعد؛ فليس كل تعلم إلكتروني لا بد أن يكون عن بعد، ولكن التعلم الإلكتروني هو أحد أشكال التعلم عن بعد، ويمكن أن يتم داخل جدران الفصل الدراسي بوجود المعلم.

فلسفة التعلم الإلكتروني

خلال العقدين المنصرمين كان هناك اهتمام كبير في استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم، وبدأ يأخذ هذا الاهتمام أشكالاً مختلفة، منها: التعلم عن بعد، والتعلم بمساعدة الحاسوب، والتعلم عبر الإنترنت، إلى التعلم الإلكتروني، والتعلم باستخدام الواقع الافتراضي (الشبول والعليان، 2014).

ويري Roy (2001) أن التعلم الإلكتروني يقوم على فلسفة التعلم عن بعد والذي يركز على تحقيق التعلم الذاتي للمتعلمين، أي تحويل عملية التعليم إلى تعلم يعتمد فيه المتعلم على نفسه بدرجه عالية، وهنا يتعاظم دور الوسيط الاتصالي في تحقيق المهارات اللازمة لعملية التعلم والذي يتمثل في الإنترنت والإنترانت بخصائصها المختلفة. وذلك يعني أن الواقع الإلكتروني التعليمي يستند في فلسفته على عدد من المبادئ تختلف في مفهومها عن المبادئ التي انطلق منها التعليم التقليدي وهي: مبدأ ديمقراطية التعليم، ومبدأ برمجة التعليم وتفريده، ومبدأ إثارة الدوافع الذاتية، ومبدأ استمرارية التعليم وتطويره.

والتعلم الإلكتروني واحداً من أهم المواضيع الحيوية التي تشغل بال المسؤولين عن التعليم في كل مكان. ومثلما يجب أن يكون لكل موضوع فلسفة، فإن الأمر ينطبق على التعلم الإلكتروني، الذي له أبعاد فلسفية تتمثل في عدد من المبادئ والأسس التي تشكل مجتمعة فلسفته وتوجهاته، وهي:

1. مبدأ الإتاحة: وهي تعني أن الفرص التعليمية في مستوى التعليم العالي متاحة للجميع بغض النظر عن كافة أشكال المعيقات الزمنية والمكانية والموضوعية.
2. مبدأ المرونة: وهي تخطي جميع الحواجز التي تنشأ بفعل النظام أو بفعل القائمين عليه.
3. تحكم الطالب: وتعني أن الطلبة يمكنهم ترتيب موضوعات المنهج المختلفة بحسب ظروفهم وقدراتهم، واختيار أساليب تقويمه كذلك، إلا أن هذه الخاصية تأخذ بتحفظ شديد في معظم برامج التعلم عن بعد المعاصرة.

4. اختيار أنظمة التوصيل: وذلك نظراً لأن المتعلمين لا يتعلمون بنفس الطريقة، فإن اختيارهم لأنظمة التوصيل العلمي مثل (المراسلة، الحاسوب والبرمجيات، الهوائيات، اللقاءات) يعد سمة أساسية لهذا النمط من التعليم.
5. الاعتمادية: وتعني مدى مناسبة البرامج الدراسية للأغراض المتوخاة منها مقارنةً بغيرها، وتعني كذلك الاعتراف بهذه البرامج وآلياتها وقابلية محتواها للاحتساب في مؤسسات مختلفة (الصعيدي، 2009).

ومن خلال ملاحظات الباحثة لما كتب الدارسون عن فلسفة التعلم الإلكتروني، وجدت أن فلسفة التعلم الإلكتروني تقوم على عدة مبادئ من أهمها: التعلم الذاتي والتعلم المستمر الذي يعتمد على قدرات ومهارات الأفراد واستعداداتهم؛ والمرونة في توفير فرص التعليم والتعلم، ونقل المعرفة باختلاف الزمان والمكان؛ ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال إتاحة الفرص المختلفة للتعليم والتعلم؛ وديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين باختلاف ظروفهم؛ والتعلم التعاوني والذي يسمح بتبادل الخبرات والمعلومات بين المتعلمين.

أهداف التعلم الإلكتروني

التعلم الإلكتروني الناجح يحدث داخل نظام معقد ينطوي على عناصر مختلفة منها تجربة الطالب للتعلم، والاستراتيجيات التعليمية المتبعة، والمعلمين، والتخطيط والتفكير، وسياق التدريس أو التعلم، ويتمحور هدف الكثير من نشاطات التعلم الإلكتروني على تطوير الدورات التعليمية للطلبة ومواردها المختلفة (Shirley Alexander, 2001).

ويرى (الكافي، 2009) أن التعلم الإلكتروني يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف تتلخص أهمها فيما يلي: متابعة المستجدات على مستوى التقنيات والاتصالات واستغلالها لتطوير عمليتا التعليم والتعلم؛ وجعل العملية التعليمية أكثر تشويقاً وأقرب للاستيعاب؛ ومتابعة تطور المعارف، وزيادة المصادر العلمية للمواد الدراسية كماً ونوعاً، وتطوير مهارات استخدام التقنيات لدى المعلم والمتعلم بما يخدم عمليتي التعليم والتعلم، وتنمية روح الإنتاجية والإبداع لدى المعلم والمتعلم؛ وتوجيه المهارات لدى الطلبة نحو البحث وتصميم المشاريع، والتحضير والاستعداد للتعامل والتفاعل الإيجابي مع المستجدات التقنية والحياتية؛ وتنمية الحس بالمسؤولية والشعور بالحضور الشخصي والقدرة على الإنتاج؛ والتغلب على عوائق المكان والزمان مثل وجود صعوبات في المواصلات أو الاتفاق على مكان واحد محدد؛ والاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمادية مثل حل الكثير من المشكلات المتعلقة بالتخصصات النادرة؛ وتمكين الطالب من تلقي المادة العلمية بمختلف مجالاتها بالأسلوب الذي يناسب قدراته الخاصة من خلال الطريقة المرئية

أو المسموعة أو المقروءة؛ وإتاحة الفرصة لأكبر عدد من فئات المجتمع للحصول على التعليم والتدريب بكلفة أقل.

ميزات التعلم الإلكتروني

يتمتع التعلم الإلكتروني بعدد من المزايا التي تجعله أكثر مرونة وملاءمة للظروف التعليمية المختلفة، ويتيح تفاعلاً مع أدوات التعلم التي يستخدمها المتعلم في حياته اليومية، ومن المزايا التي يقدمها ما يلي: يوفر التعلم الإلكتروني ثقافة جديدة يمكن تسميتها "الثقافة الرقمية" إذ تركز هذه الثقافة الجديدة على معالجة المعرفة، في حين تركز الثقافة التقليدية على إنتاج المعرفة؛ ويساعد التعلم الإلكتروني في إتاحة فرص التعليم لمختلف فئات المجتمع؛ ويوفر التعلم في أي وقت وفي أي مكان وفقاً لمقدرة المتعلم على التحصيل والاستيعاب، ويسهل وصول الطلبة إلى معلميهم والتفاعل معهم.

ومن مزايا التعلم الإلكتروني أيضاً أنه يسهم في تنمية التفكير وإثراء عملية التعلم، ويساعد على خفض تكلفة التعليم، فهو يتغلب على مشكلة الأعداد المتزايدة من المتعلمين مع ضيق القاعات وقلة الإمكانات المتاحة، ويساعد الطالب في الاعتماد على نفسه، مما يشجع استقلاليته؛ ويتميز التعلم الإلكتروني بسهولة تحديث المواقع والبرامج التعليمية وتعديل وتحديث المعلومات والموضوعات المقدمة فيها، وأيضا سرعة نقل هذه المعلومات إلى الطلبة بالاعتماد على الإنترنت، ويزيد من إمكانية التواصل لتبادل الآراء والخبرات ووجهات النظر بين الطلبة ومعلميهم، وبين الطلبة بعضهم البعض؛ ويحصل الطلبة على تغذية راجعة مستمرة خلال عملية التعلم ومعرفة مدى تقدمهم؛ وتتنوع مصادر التعلم المختلفة المستخدمة في التعلم الإلكتروني (استيتية وسرحان، 2008).

أنواع التعلم الإلكتروني

يمكن تقسيم التعلم الإلكتروني إلى عدة أنواع على النحو الأتي:

1. تقسيم التعلم الإلكتروني وفق التزامن: حيث أشار استيتية وسرحان (2007) والحلفاوي (2011) إلى نوعان رئيسيان من أنواع التعلم الإلكتروني حسب التزامن، وهما:

أ- التعلم الإلكتروني المباشر (المتزامن) Synchronous E-Learning:

ويقصد بهذا النوع من التعلم الإلكتروني أسلوب التعلم وتقنيات التعليم المعتمدة على الإنترنت، للتواصل وتبادل الدروس والمعلومات وموضوعات الأبحاث بين المتعلم والمعلم في الوقت نفسه الذي يحدث فيه التدريس الفعلي للمادة مثل: المحادثة الفورية أو تلقي الدروس من

خلال ما يسمى بالفصول الافتراضية، ومن إيجابيات هذا النوع من التعلم الإلكتروني أن الطالب يستطيع الحصول من المعلم على التغذية الراجعة المباشرة لتعلمه في الوقت نفسه. ومن أدوات التعلم الإلكتروني المستخدمة في هذا النوع: اللوح الأبيض (Whiteboard)، الفصول الإفتراضية (virtual classroom)، المؤتمرات عبر الفيديو (Videoconferencing)، المؤتمرات عبر الصوت (Audio conferencing)، غرف الحوار والدردشة (Chatting Rooms).

ب- التعلم الإلكتروني غير المباشر (غير المتزامن) Asynchronous E-Learning:

وفي هذا النوع من التعلم الإلكتروني يحصل المتعلم على دروس مكثفة وفق برنامج دراسي مخطط له مسبقاً، حيث يستطيع المتعلم انتقاء الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه عن طريق توظيف بعض أساليب وأدوات التعلم الإلكتروني مثل: البريد الإلكتروني، وأشرطة الفيديو. ومن إيجابيات هذا النوع أن المتعلم يتعلم حسب الوقت المناسب له وحسب الجهد الذي يبذله، كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة والرجوع إليها إلكترونياً كلما احتاج إلى ذلك. أما السلبيات في هذا النوع من التعلم الإلكتروني فهي عدم استطاعة الطالب الحصول على تغذية راجعة من المعلم إلا عند الإنتهاء من الدروس أو البرنامج التعليمي، كذلك يحتاج المتعلم دائماً إلى دافع داخلي للدراسة وذلك لأن معظم الدراسة تقوم على التعلم الذاتي. ومن أدوات التعلم الإلكتروني المستخدمة في هذا النوع: شبكة المعلومات العالمية (World wide web)، البريد الإلكتروني (E-mail)، لوحات الإعلانات (Bulletin boards)، قوائم النقاش (listserv)، المنتديات (Forums)، الفيديو التفاعلي (Interactive Video).

أنظمة التعلم الإلكتروني

إن نظام إدارة التعلم الإلكتروني عبارة عن نظام كبير ومعقد، يتم استخدامه من الإدارة والمسؤول الفني والمحاضرين وجمهور المتعلمين للقيام بالعديد من المهمات والنشاطات المختلفة، وهو تطبيق برمجي مبني على خادم ويب يقوم بتسهيل عملية التحكم والإدارة الضرورية للعملية التعليمية عبر الإنترنت (الطيطي، 2008). ويعرفه رباح (2004) بأنه حزم برمجيات غرضها إدارة عملية التعليم باستخدام الإنترنت.

ويورد كافي (2009) أنواع مختلفة لأنظمة التعلم الإلكتروني منها: أنظمة إدارة المساقات (Course Management System)، أنظمة إدارة التعلم (Learning Content Management)، أنظمة إدارة محتويات التعلم (Learning Content Management

System)، منصات التعلم الإلكتروني (E-Learning Platform)، البوابة التعليمية (Portal of Education).

وتبين العنزي (2011) أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني يتكون من المكونات الأتية: المادة (المحتوى التعليمي)، عضو هيئة التدريس أو المدرب، الطالب، البيئة التعليمية (وسيط الاتصال)، التقييم، ووسائل الاتصال أو التواصل.

وهناك عدد كبير من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، حيث يوجد 200 حزمة برمجية تقريباً، منها: برمجيات مفتوحة المصدر، مثل: Sakai Project, ILIAS, MOODLE، برمجيات تجارية (مملوكة)، مثل: Blackboard, Ecollege, Web CT (كافي، 2009).

وهناك مميزات كثيرة تمتاز بها أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، منها: جودة التصميم التعليمي وكفاءته، وتعدد أساليب عرض المعلومة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، واستخدامها كوسيلة تعليمية، وتشجيع التفاعل بين العنصرين الرئيسيين في نظام التعلم وهما المعلم والمتعلم، وتطوير التعلم الذاتي لدى الطلبة، وسهولة المتابعة والإدارة الجيدة للعملية التعليمية (الطيطي، 2008؛ العنزي، 2011).

التعلم الإلكتروني في الجامعة الأردنية

على الرغم من أن تجربة الجامعات الأردنية في التعلم الإلكتروني ما زالت في البداية، إلا أن الأردن قد تبنى أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة، حيث عمل على بناء وتوفير بنية تحتية للتعلم الإلكتروني والتي تتمثل في مد شبكة حاسوبية عالية القدرة لربط الجامعات الرسمية تحت مظلة شبكة الجامعات (JU Net)، وإن مثل هذه البنية التحتية المتقدمة تتطلب استراتيجية محكمة لاستغلال القدرات الهائلة لمثل هذه الشبكة (الحجايا، 2010).

ويشكل نظام التعلم الإلكتروني المستخدم في الجامعة الأردنية (Moodle) بيئة تعليمية إلكترونية مناسبة للطلبة؛ حيث يوفر وظائف إلكترونية متعددة تهم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما يمكن استخدام نظام (Moodle) لنشر وثائق وملفات المواد التي يدرسها أعضاء هيئة التدريس، وكذلك يستخدم لنشر الواجبات والمهام وإتاحة العلامات للطلبة، كما أنه يوفر إمكانية تشكيل المجموعات ما بين الطلبة. ولاستخدام نظام التعلم الإلكتروني (Moodle) في الجامعة الأردنية، كل طالب بحاجة للحصول على اسم مستخدم وكلمة مرور خاصة به من مركز الحاسوب والمختبرات. وبمجرد حصول كل طالب على اسم المستخدم وكلمة المرور

الخاصة به، يستطيع الطالب الدخول إلى نظام التعلم الإلكتروني (Moodle). (UJ E-Learning, 2013)

ويمكن التعامل مع المقررات الإلكترونية على نظام (Moodle) بكل سهولة، وذلك بعد أن ينقر الطالب على المقرر الذي يريد، ثم تظهر بعد ذلك جميع الملفات التي حمّلها مدرس المقرر على نظام (Moodle)، ثم ينقر الطالب على أي ملف لتحميل المادة المقررة.

أما للوصول إلى مهام المقرر المطلوبة فيتم ذلك من خلال الأتي:

1. ينقر على رابط المهام (Assignments).
2. تظهر جميع المهام التي تم نشرها من قبل مدرس المقرر الإلكتروني، كما تظهر لكل مهمة وصفا كاملاً بما في ذلك نوع المهمة، وتاريخ التسليم، وتاريخ تسليم العلامة للمهمة.
3. ثم ينقر على المهمة (Assignments) التي يراد حلها.
4. تظهر المهمة (Assignments) التي تم النقر عليها على شكل رابط اسم المهمة (Download this file) لتحميل تلك المهمة.
5. ثم ينقر على الزر استعراض (browse) لتحديد الواجب الذي يراد تقديمه للمدرس.
6. بعد تحديد الملف أو المهمة المطلوب حلها ينقر على زر تحميل هذا الملف (Upload this file).
7. ثم تظهر شاشة تمكن الطالب من تحديث المهمة أو حذفها، وتحميل مهمة أخرى عن طريق إعادة الخطوات المذكورة أعلاه.
8. ثم ينقر على زر الإرسال (Send for marking). (UJ E-Learning, 2013)

المبحث الثاني: تصميم التدريس

يعد علم تصميم التدريس (Science of Instruction Design) من العلوم الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين في مجال التعليم، ويسعى إلى بناء جسر يصل بين العلوم النظرية من جهة والعلوم التطبيقية من جهة أخرى، كما أنه يسعى إلى استخدام النظرية التعليمية في تحسين الممارسات التربوية، ورفع كفاية العاملين في مجال التربية، وإدخال عناصر التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم (حمدي، 1999).

مفهوم تصميم التدريس

يمكن تناول مفهوم تصميم التدريس من عدة جوانب كالأتي:

مفهوم التصميم اصطلاحاً:

يعني هندسة الشيء بطريقة ما، وفق محكات معينة أو عملية هندسية لموقف ما. والتصميم هو عملية تخطيط منهجية تسبق تنفيذ الخطة (استيتية وسرحان، 2008).

تصميم التدريس كعلم:

علم تصميم التدريس بمعناه الواسع هو في الأساس يُعنى بتخطيط وتنفيذ بيئات التعلم والأنظمة التعليمية وتنظيمها وتيسيرها من أجل تحسين الأداء العام للمتعلم (Wang, 2002).

تصميم التدريس كعملية:

وقد عرفه المنشي المشار إليه في (حمدي والخطيب والقضاة، 1992، ص148) بأنه "عملية وضع خطة لاستخدام عناصر بيئة المتعلم والعلاقات المترابطة فيها بحيث تدفعه للاستجابة لمواقف معينة تحت ظروف محددة من أجل إكسابه خبرات محددة وإحداث تغيرات في سلوكه أو أدائه لتحقيق الأهداف المنشودة".

تصميم التدريس كنظام:

عرفه الصالح (2002) بأنه إجراء منظم لتطوير وتصميم مواد وبرامج تعليمية يتضمن خطوات التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم. وعرفه خميس (2006) على أنه مجموعة الخطوات والإجراءات المنهجية المنظمة التي يتم خلالها تطبيق المعرفة العلمية في مجال التعلم الإنساني لتحديد الشروط والمواصفات التعليمية الكاملة للمنظومة التعليمية بما تتضمنه من مصادر ومواقف وبرامج ودروس ومقررات.

ويمكن تحديد مفهوم تصميم التدريس في المقررات الإلكترونية استناداً لتعريف طلبة (2008) بأنه طريقة منظمة لتخطيط وإنتاج مادة تعليمية فعالة تحقق الأهداف المنشودة من المقرر الدراسي، كما يمكن اعتباره عملية جودة تسعى للتحقق من أن الأفكار الهامة تم استيعابها من خلال عرض المحتوى والأنشطة التعليمية.

أهمية علم تصميم التدريس

تكمن أهمية علم تصميم التدريس في محاولته بناء جسر يصل بين العلوم النظرية من جهة (نظريات علم النفس خاصة نظريات التعلم)، والعلوم التطبيقية (استعمال الوسائل التكنولوجية في عملية التعلم) من جهة أخرى. فهدف هذا العلم هو استعمال النظرية التعلمية بشكل منظم في تحسين الممارسات التربوية (الحيلة، 2008).

ويرى كل من جانييه وبريجر ووجر (Gagne, Briggs, Wager, 1988) المشار إليهم في قطامي وأبو جابر وقطامي (2008)، أن الهدف من تصميم التدريس هو صياغة الأهداف التعليمية وتحديد الطرق التي يمكن أن تتحقق بها هذه الأهداف، وتوضيح متى يمكن أن تتحقق، وتستند عملية تحقق الأهداف التعليمية إلى تطور نظرية التعلم السلوكية التي تزود مصمم التدريس بمجموعة من الأدوات التي تسهم في زيادة إمكانيات التعلم الفردي.

ويلخص الحيلة (1999) أهمية علم تصميم التدريس في النقاط الخمسة الرئيسة الأتية:

1. يؤدى تصميم التدريس إلى توجيه انتباه المصمم والمعلم والمتعلم نحو الأهداف التعليمية.
2. يزيد التصميم من احتمالية فرص نجاح المعلم في تعليم المادة التعليمية.
3. يعمل تصميم التدريس على توفير الوقت والجهد.
4. يعمل تصميم التدريس على تسهيل الاتصال والتفاعل، والتناسق بين الأعضاء المشتركين في تصميم البرامج التعليمية، وتطبيقها ويقلل من المنافسات غير المشروعة بينهم.
5. يقلل تصميم التدريس من التوتر الذي قد ينشأ بين المعلمين، من جراء التخبط في اتباع الطرق التعليمية العشوائية.

تصميم المقررات الإلكترونية

1. مفهوم المقررات الإلكترونية:

تعد المقررات الإلكترونية إحدى التطبيقات الهامة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات في العملية التعليمية، ويمكن تعريفها على أنها مقررات يستخدم في تصميمها أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الحاسوب، وهي عبارة عن محتوى غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية في صورة برمجيات معتمدة أو غير معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الإنترنت (الجرف، 2001).

وتعرف الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (2009) American Society for Training & Development المقرر الإلكتروني بأنه أي نوع من المقررات التعليمية أو التربوية التي يتم نقلها باستخدام برنامج حاسوبي أو عبر الإنترنت.

والمقرر الإلكتروني هو مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، تقدم من خلال الحاسوب أو الإنترنت، لتوفير التفاعل المتزامن أو غير المتزامن بين الطلبة مع المحتوى ومع أقرانهم ومعلميهم (أبو خطوة، 2011).

2. أنواع المقررات الإلكترونية:

اعتماداً على التعريفات السابقة للمقرر الإلكتروني يمكن تصنيف أنواع المقررات الإلكترونية إلى الأنواع الرئيسة الأتية:

1. مقررات إلكترونية معتمدة على الإنترنت:

وهي مقررات تقدم من خلال موقع إلكتروني يتم تحميله على الإنترنت، ويعتمد على عدداً من الوسائط المتعددة من نصوص وصور ثابتة ومتحركة وملفات فيديو.

2. مقررات إلكترونية غير معتمدة على الإنترنت:

وهي مقررات تقدم على أقراص مدمجة تحتوي على محتوى تعليمي وتقدم مباشرةً إلى المتعلم، وتصمم وفقاً لميول وقدرة المتعلم، وهي أكثر الأنواع شيوعاً. (الصعيدي، 2009)

3. كفايات إعداد المقررات الإلكترونية:

وأورد الشبول والعليان (2014) بأن كفايات إعداد المقررات الإلكترونية تتضمن عدداً من الكفايات الرئيسة وهي:

1. كفايات التخطيط: وتتضمن الكفايات الفرعية الأتية:
   - تحديد الأهداف العامة للمقرر الإلكتروني.
   - تحديد مدى سلامة المقرر لنشره عبر الإنترنت.
   - تحديد الفئة المستهدفة في المقرر، وخبراتهم السابقة وخصائصهم النفسية والاجتماعية.
   - تحديد المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لإعداد المقرر إلكترونياً.
   - تحديد فريق عمل تصميم المقرر الإلكتروني وتحديد مهام كل عضو بالفريق.
   - تحديد جدول زمني لإنجاز المهام الموكلة لكل عضو بفريق العمل.
2. كفايات التصميم والتطوير: وتتضمن مجموعة من الكفايات الفرعية المتمثلة في:
   - تحديد الأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني.
   - تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر.
   - تحديد أنشطة التعلم التي تشجع التفاعل بين المتعلمين.
   - تحديد الوسائط المتعددة المتضمنة في المقرر الإلكتروني.
   - إعداد السيناريو التعليمي للمقرر الإلكتروني.
   - تحديد أساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين بين بعضهم البعض، ومع المعلم.

- تحديد أدوات وأساليب التغذية الراجعة.

3. كفايات التقويم: وتتضمن الكفايات الفرعية الأتية:

- استخدام وتطبيق أساليب مختلفة لتقويم أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة.
- تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.
- إعداد برامج إثرائية وعلاجية للطلبة.
- وضع معايير علمية يتم في ضوئها تقويم الطلبة.

4. كفايات إدارة المقرر على الإنترنت: وتتضمن مجموعة الكفايات الفرعية الأتية:

- القدرة على تنظيم الوقت لتقديم المقرر من خلال الإنترنت وإدارته إلكترونياً.
- تهيئة الطلبة لتحمل مسؤولية التعلم من خلال المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.
- تزويد الطلبة بالمصادر الكافية للتعلم من خلال الإنترنت.
- تتبع أداء الطلبة ومدى تقدمهم في التعلم لتقديم المشورة والنصح لهم.
- تشجيع التفاعل مع المقررات الإلكترونية.
- تشجيع التفاعل بين الطلبة فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى.
- إدارة النقاش في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنت.

4. مكونات أنظمة التعلم الإلكتروني:

تتكون أنظمة التعلم الإلكتروني من مجموعة من المكونات الرئيسة المشتركة والمعتمدة في تصميمها على وسائط ذات أشكال مختلفة، ونصوص خاصة، إذ تتكون هذه الأنظمة من مجموعة من الأدوات التي تمكن المتعلم من التواصل مع أستاذه ومع زملائه، وتمكنه كذلك من الإطلاع والمشاركة في المعلومات الخاصة بالمقرر الإلكتروني، ومن أهم هذه المكونات ما يلي (إبراهيم ومحمد، 2011؛ الشبول والعليان، 2014):

- الصفحة الرئيسة للمقرر Course Homepage: وهي نقطة الانطلاق إلى بقية أجزاء المقرر، وتحتوي على مجموعة من الأزرار التي تشير إلى محتويات المقرر وأدواته ويمكن الضغط عليها لتصفح أجزاء المقرر.
- أدوات المقرر Course Tools: وتستخدم للتواصل بين المعلم والطلبة كأفراد أو كمجموعات أو الطلبة فيما بينهم.

- التقويم الدراسي Calendar: وهو عبارة عن تقويم شهري يظهر فيه الشهر واليوم والتاريخ، ويمكن استخدامه لتحديد مواعيد الاختبارات والتسجيل والاجتماعات ومواعيد تسليم الواجبات وما إلى ذلك.
- معلومات عن أعضاء هيئة التدريس المستخدمين للمقرر: ويظهر هنا الساعات المكتبية وعناوين البريد الإلكتروني ونبذة مختصرة عن كل معلم أو إداري أو محاضر أو أستاذ زائر ذي علاقة بالمقرر.
- لوحة الإعلانات Announcements: وهنا يضع المعلم رسائل مكتوبة للطلبة تتعلق بالمقرر، يخبر الطلبة بمواعيد المحاضرات والاختبارات والإجازات والتقويم الجامعي ومواعيد السحب والإضافة.
- لوحة النقاش Discussion Board: هنا يقوم المعلم أو الطلبة بكتابة فقرة مثلاً ويعلقها للطلبة الآخرين لتعليق عليها، ويمكن تسجيل ردود فعلهم على كل موضوع.
- غرفة الحوار Chat Room: هنا يستطيع الطلبة المسجلين في المقرر من التواصل مع بعضهم البعض في وقت محدد. ويمكن استخدام غرفة الحوار للإطلاع على الحوارات السابقة، وإرسال رسائل خاصة للأستاذ أو الزملاء.
- محتوى المقرر (الوثائق الخاصة بالمقرر) Course documents: يضع المعلم في هذا الجزء المادة العلمية التي تشكل محتوى المقرر، ويصاحبها مفردات متعددة الوسائط.
- قائمة المراجع الإلكترونية (الروابط الخارجية) External Links: وتتكون من مواقع الإنترنت ذات الصلة بالمقرر الإلكتروني، ويمكن أن يساهم كل من المعلم والطلبة في إعداد هذه القائمة.
- أداة إعداد الاختبارات: ويتكون هذا الجزء من أدوات لإعداد الأسئلة وتحديد الدرجات المخصصة لها وطريقة تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة على كل سؤال.
- أدوات التقويم: هنا يقوم المعلم بتحديث وتعديل ومعاينة الاختبارات والاستبيانات التي صممها باستخدام آلية إعداد الاختبارات.
- سجل الدرجات Grade Book: وفيه يطلع الطلبة على درجاتهم، ويرون طريقة توزيعها على كل وحدة في المقرر.

- مركز البريد الإلكتروني E-mail Center: يستطيع الطالب في هذا الجزء أن يرسل رسائل خاصة أو ملف أو أي مرفقات مع الرسالة إلى المعلم أو أحد زملائه أو لمجموعة من الزملاء.
- المدونات Blogs: وهذا الجزء عبارة عن مذكرات وآراء وتعليقات على أحداث أو موضوعات معينة تدون على الإنترنت، ويتم تحديثها باستمرار، وتتاح الفرصة للطلبة لقراءتها والتفاعل معها.
- الاجتماعات المرئية Videoconferencing: وهي تقنية تمكن الطلبة الموجودين في أماكن مختلفة والمعلم من التواصل المباشر عبر الصوت والصورة.
- الدليل الإرشادي الإلكتروني Technical Support: ويقدم في هذا الجزء إجابات على استفسارات المستخدم، ويعطي وصفاً مفصلا لجميع مكونات المقرر الإلكتروني. كما يحتوي على دليل تعليمي إلكتروني Tutorial يوضح للمعلم والطالب طريقة استخدام المقرر التعليمي خطوة بخطوة لتدريبه على استخدام المقرر.

5. مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية:

تعتبر عملية تصميم المقررات الإلكترونية من أهم الأسس التي يقوم عليها التعلم الإلكتروني، حيث تتطلب هذه العملية العمل ضمن فريق ذو تخصصات مختلفة وإدارة واعية في مراكز إنتاج هذه المقررات، والنقطة الأهم التي يجب أن تُأخذ بعين الاعتبار في أثناء عملية تصميم المقررات الإلكترونية هو أن يكون المحتوى العلمي للمقرر مادة أصيلة من إنتاج مدرس المقرر بعد أن يحصل على التراخيص المتعلقة بالمحتوى العلمي المقتبس من مصادر مختلفة (طلبة، 2008).

وتصميم أي مقرر إلكتروني وتطويره يستند إلى مجموعة من الأسس والمعايير الفلسفية والنفسية والتقنية التي يجب اتباعها من قبل القائمون على تصميم المقررات الإلكترونية، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الأتية:

- يتم تصميم المقرر الإلكتروني وتطويره في ضوء الفلسفة التربوية للدولة أو المجتمع.
- يتم تصميم المقرر الإلكتروني وتطويره في ضوء النظرية التي يتبناها المصمم أو الجمع بين أكثر من نظرية.
- يعتمد التصميم أيضاً على مفهوم المنهج الذي يتبناه المصمم، المنهج التقليدي، أو المنهج الحلزوني، أو المنهج التكنولوجي.

- يعتمد التصميم أيضاً على طبيعة النظرة إلى عملية التعلم، أي هل تتم العملية بطريقة تقليدية جماعية أم بطريقة مفردة تركز على تفريد التعلم.
- يعتمد التصميم أيضاً على مراعاة بعض الأسس التقنية في تصميم المقرر الإلكتروني حتى تتحقق كفاءة هذا المقرر وفاعليته، ويقبل المتعلم على متابعته وعدم النفور منه خاصة إذا كان التعلم ذاتياً، وتتمثل الأسس التقنية في:
  - يجب أن تكون طريقة عرض المحتوى وتنظيمه شائقةً.
  - لا يقتصر دور المتعلم على التلقي فقط بل يتعداه إلى التفاعل بإيجابية مع المقرر.
  - أن يعتمد المقرر على الوسائط المتعددة.
  - سهولة تصميم صفحات المقرر وسرعة عرضه.
  - سهولة الوصول إلى موقع المقرر على الإنترنت لجميع المتعلمين.
  - أهمية تقويم المقرر بعد الانتهاء من تصميمه.
  - ضرورة تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمقرر (استيتية وسرحان، 2008).

وأشار طلبة (2008) إلى أهم أسس تصميم التدريس للمقررات الإلكترونية، والتي تتلخص في مجموعة من المبادئ لاستخدام التكنولوجيا كوسيلة تعليمية، وهي:

أ- التحليل التعليمي وتحليل خصائص الفئة المستهدفة: وتتضمن مجموعة من المبادئ الفرعية المتمثلة في:

- إجراء عملية التحليل التعليمي وتحليل خصائص الفئة المستهدفة يجب أن تتم قبل تصميم المقرر الإلكتروني.
- يجب أن يحدد تصميم التدريس مدى ملاءمة تقديم مقرر ما عبر الإنترنت من خلال التقنيات المتوفرة.
- التحليل التعليمي يجب أن يحدد مجالات المعرفة والمهارات الواجب تضمينها لانجاز أهداف العملية التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية.
- تحليل خصائص الفئة المستهدفة، ويتطلب ذلك تحديد الخصائص الشخصية للمتعلمين والمهارات الثقافية والتكنولوجية لهم ومستوى معرفة الموضوع والهدف من أخذ المقرر وخبراتهم السابقة في المقررات الإلكترونية.

ب-الأهداف العامة والأهداف الخاصة: وتتضمن مجموعة من المبادئ الفرعية المتمثلة في:

- يجب النص على الأهداف التعليمية العامة والخاصة بطريقة واضحة وقابلة للقياس.

- يجب أن تتاح الأهداف التعليمية للمقرر للجميع وتصل بوضوح للمتعلمين.

ت–الأنشطة التعليمية: وتتضمن مجموعة من المبادئ الفرعية المتمثلة في:

- يجب أن توجه الأنشطة التعليمية المحددة نحو تزويد المتعلم بالمهارات المطلوبة والمعرفة والخبرة اللازمة للوفاء بأهداف المقرر العامة والخاصة.
- يجب عرض المحتوى بتسلسل وهيكل يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف المنصوص عليها.
- الأنشطة التعليمية والتدريسية يجب أن تشجع التفاعل ذو المعنى بين المتعلمين والمدرسين.
- يجب أن يكون المدرس على دراية بحقوق ملكية المقررات الإلكترونية عند اختياره للمواد التعليمية مع مراعاته لكل القوانين المطبقة.

ث–استراتيجيات التدريس: وتتضمن مجموعة من المبادئ الفرعية المتمثلة في:

- يجب أن تعكس استراتيجيات التدريس المتبعة في المقرر الفلسفة الشخصية للتدريس ويجب أن تتماشى معها.
- يجب أن تركز استراتيجيات التدريس على مواضيع قوة المدرس بحيث تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية العامة والخاصة.

ج– التقويم: ويتضمن مجموعة من المبادئ الفرعية المتمثلة في:

- يجب أن يتم التخطيط للطرق والإجراءات المتبعة للتقويم التشكيلي والنهائي للمقرر بعناية في عملية تصميم المقرر.
- يجب وضع الطرق والإجراءات اللازمة لتقويم تعلم الطلبة وارتباطها بالأهداف المنصوص عليها.
- يجب أن يرتبط محتوى تقويم المقرر بأهداف المقرر لتحسينه.

6. نماذج تصميم التدريس للمقررات الإلكترونية:

إن مفاهيم تصميم التدريس المختلفة تؤثر في خلق التعلم الفعال للمتعلم من خلال اتباع نماذج تصميم التدريس المتعددة، فكل من هذه النماذج يمثل وجهة نظر مختلفة حول كيفية تعلم البشر. وتمثل أيضاً المبادئ التوجيهية التي يمكن من خلالها لمصممي التدريس إنشاء التعليمات والإجراءات المنظمة لعملية التدريس، فهي تساعد المصممين في تصور نظام أو عملية معينة

من خلال تبسيط التعقيدات التي توجد في الأوضاع الحقيقية لتحويلها إلى خطوات مبسطة يمكن تطبيقها في العديد من السياقات التعليمية (Mowat, 2007).

وتعد نماذج تصميم التدريس القائمة على الإنترنت مفيدة جداً إذا صممت بشكل جيد؛ وذلك لأن التصميم الجيد يضمن استمرار اهتمام الطلبة وإثارة دافعيتهم للتعلم، وفي المقابل فإن التصميم الضعيف يؤدي إلى تسرب الطلبة وانخفاض عدد المهتمين بالتعلم وبدراسة المقررات المختلفة (الباتع، 2007).

ووجد كل من دي اندروز Dee Andrews ولودي جودسون Ludy Goodson، وكذلك والتر ديك Walter Dick، أن هناك اتفاقا بين نماذج تصميم التدريس على مجموعة من الخطوات الرئيسة التي تمثل تسلسل منطقي لحل المشكلات المنهجية. وتشير باربرا ماكومبس Barbara McCombs إلى أن هناك عدداً من الخطوات العامة في نماذج تصميم التدريس قد تختلف من نموذج إلى أخر، ولكن تغطي هذه الخطوات نفس الإجراءات العامة، ولها نفس التسلسل المنطقي. ولاحظ غوستافسون وبرانش Gustafson and Branch أن الخطوات الرئيسة لنماذج تصميم التدريس توفر لنا الأدوات الاتصالية والمفاهيمية التي يمكننا استخدامها لإدارة العمليات التعليمية (Mowat, 2007).

ويوجد العديد من الأمثلة على نماذج تصميم التدريس منها نموذج الخان، ونموذج الموسى والمبارك، ونموذج الباتع، وتتشابه هذه النماذج في المراحل الرئيسة التي يتكون منها النموذج العام لتصميم التدريس وهي: التحليل (Analysis)، والتصميم (Design)، والتطوير (Development)، والتنفيذ (Implementation)، والتقويم (Evaluation).

وبما أن البحث الحالي يهتم بنموذج تصميم التدريس العام ADDIE، بمراحله الخمس وهي عمليات: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم، فسوف تكتفي الباحثة بعرض بعض هذه النماذج مع شرح مفصل لنموذج تصميم التدريس العام.

1. نموذج الخان (2005):

قدم الخان نموذجاً لتصميم المقررات الإلكترونية يساعد المصممين على تنظيم أفكارهم أثناء تصميمهم للمقررات الدراسية، ويتضمن هذا النموذج ثمانية أبعاد رئيسية، وهي:

- البعد المؤسسي: ويهتم بالشؤون الإدارية والأكاديمية وخدمات الطلبة المتعلقة بالتعلم الإلكتروني.
- البعد الإداري: ويهتم بتطوير محتوى التعلم الإلكتروني وتحسين التعلم الإلكتروني.

- البعد التقني: ويهتم بتخطيط البنية التحتية للتعلم الإلكتروني ويتضمن الأجهزة والبرمجيات.
- البعد التربوي: ويهتم بتحليل المحتوى والفئة المستهدفة وتحليل الأهداف والوسائط وطرق التصميم والتنظيم وطرق واستراتيجيات التعلم الإلكتروني.
- البعد الأخلاقي: ويهتم بالتأثير السياسي والاجتماعي والتنوع الثقافي والجغرافي والتحيز وتنوع المتعلمين والتوزيع الرقمي والقضايا القانونية.
- تصميم الواجهة: ويهتم بتصميم الصفحات وتصميم محتوى الموقع وإمكانية الوصول وإمكانية الاستخدام الفعال والتصفح.
- دعم المصادر: ويهتم بالدعم الإلكتروني المباشر والمصادر غير المباشرة على الإنترنت.
- التقويم: ويهتم بتقويم المتعلمين وتقويم التدريس وبيئة التعلم (إبراهيم ومحمد، 2011).

2. نموذج الموسى والمبارك (2005):

طور الموسى والمبارك نموذجاً لتصميم المقررات عبر الإنترنت وفق أسلوب النظم ويتكون من خمس مراحل رئيسية، هي على النحو الأتي:

أ- مرحلة التحليل: ويعني الوصف الدقيق لعناصر النظام المكونة له، وتشمل عملية تحليل العناصر الأتية:

- تحليل الاحتياجات: ويشمل على تحليل الوضع الحالي والمستقبلي، ثم تقدير الاحتياجات.
- تحليل الأهداف: وذلك يعني تحديد أهداف المقرر.
- تحليل المادة العلمية: وتشمل تحديد محتوى المادة العلمية وتحليل المهام التي سوف تنجز.
- تحليل خصائص المتعلمين: ويشمل ذلك تحديد الخصائص العلمية والاجتماعية والنفسية.
- تحليل البيئة التعليمية والتدريبية: وتشمل تحليل الميزانية والقاعات الدراسية والأجهزة.

ب-مرحلة الإعداد : ويعني وضع الاستراتيجية اللازمة للتنفيذ، ويتم ذلك وفقا لما يلي:

- إعداد أسلوب التدريس: ويشمل أسلوب التدريس التعلم الذاتي والمشاركة في المناقشات وكتابة التقارير وحل التدريبات والمهام و إجراء البحوث وتنفيذ المشاريع واستخدام المراجع.
- إعداد الوسائل التعليمية: وتعني إعداد الوسائل التعليمية التي تستخدم في المقرر عبر الانترنت وتشمل توفير أدوات لنشر محتوى المادة وأدوات المعلم والمتعلم التي تمكنهم من إجراء حوار و نقاشات وتوفير تغذية راجعة .
- إعداد الإمكانات المادية: ويعني ذلك حجز الموقع وبنائه على الانترنت .

- إعداد أدوات التقويم: حيث يتم إعداد أدوات التقويم وتشمل اختبارات وتقويم ذاتي.

ت-مرحلة التجريب: ويعني التطبيق الأولي للنظام من اجل التأكد من تنفيذ الخطة التعليمية وتحقق الأهداف الموضوعة، ثم تنقيحه، وتتم تلك المرحلة على النحو الأتي:

- التجريب الفردي والتنقيح: ويتم هنا تجريب الموقع بشكل فردي من خلال الدخول للموقع مرة بصفة معلم ومرة أخرى بصفة متعلم وبعد ذلك يتم التعديل.
- التجريب مع مجموعة صغيرة والتنقيح: ويتم تجريب الموقع على المعلم مع مجموعة صغيرة من الطلبة، ثم إجراء التعديلات المناسبة.
- التجريب والتنقيح: حيث يتم التجريب على مجموعة من الطلبة الذين يدرسون المقرر بالفعل، ثم إجراء التعديلات.

ث-مرحلة الاستخدام: ويعني التطبيق الفعلي للنظام وتشمل تجريب العناصر الأتية: أسلوب العرض للمجموعة الكبيرة وأسلوب التعلم الفردي وأسلوب التفاعل في المجموعات الصغيرة.

ج- مرحلة التقويم: ويعني فحص النظام واختبار صلاحيته بعد الاستخدام الفعلي وتشمل هذه المرحلة النواحي الأتية:

- تقويم أداء المتعلم: حيث يتم تطبيق الاختبار قبلياً وبعدياً، وكذلك التقويم الذاتي.
- تقويم الخطة التعليمية: وذلك من خلال ملاحظة سلوك المتعلمين أثناء دراسة المقرر وتسجيل ما يعترضهم من مشكلات. (إبراهيم ومحمد، 2011)

3. **نموذج الباتع (2007):** ويتكون هذا النموذج من ست مراحل رئيسة، هي: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتجريب، والعرض، والتقويم، وفيما يلي وصف لتلك المراحل.



الشكل (1) نموذج الباتع لتصميم المقررات الإلكترونية (الباتع، 2007، 12)

4. نموذج "رفيني" (2000) Ruffini:

يصمم المقرر الإلكتروني من خلال نموذج رفيني في ست خطوات رئيسية، وهي كما يلي:

- تحديد الفئة المستهدفة: يجب أن يراعي المقرر حاجات المستحدمين، وتوقعاتهم.
- الأهداف: يجب أن تصاغ بشكل واضح.
- صفحة البداية ومحتويات المقرر: يجب أن يتضمن الموقع التعليمي صفحة بداية العمل والتي يتفرع منها صفحات المحتوى.

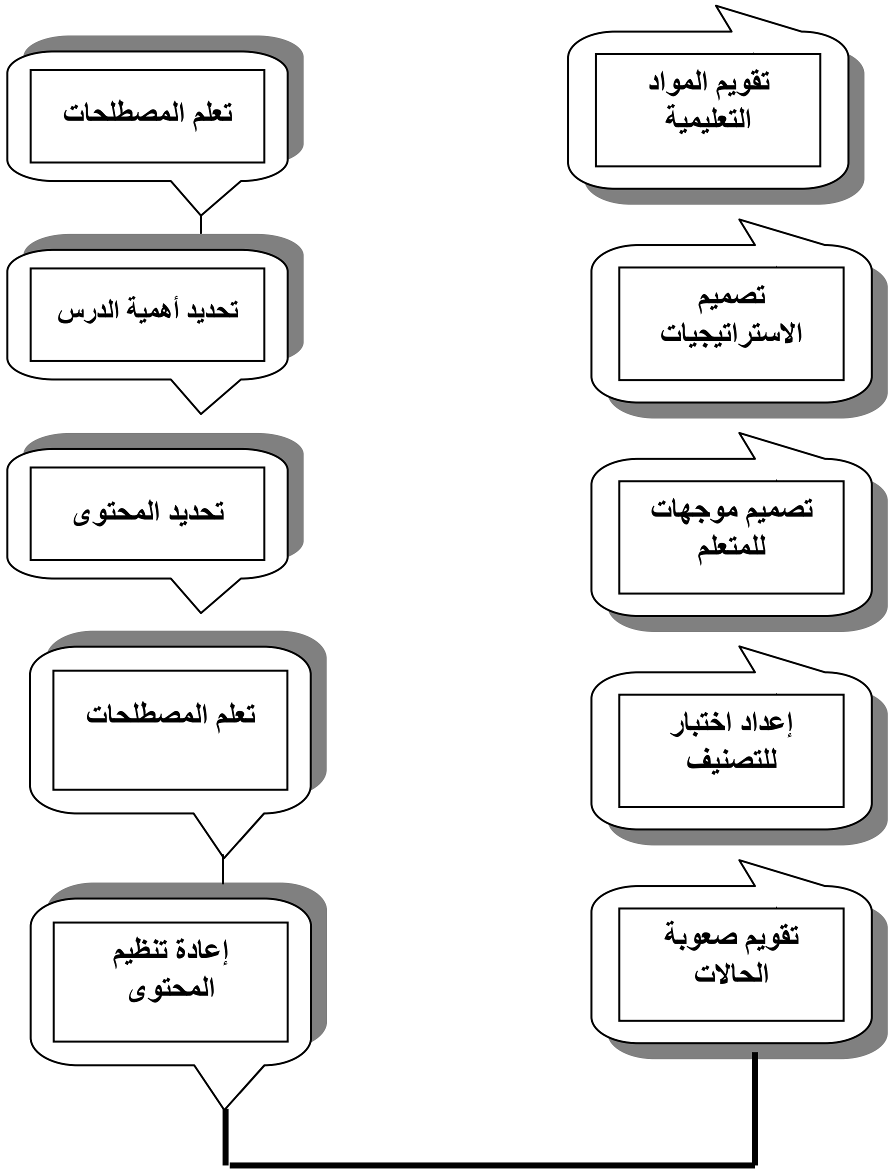
- بنية تصفح المقرر: يجب أن يكون التنقل من صفحة البداية إلى صفحات المحتوى بشكل غير خطي، وتوجد أربعة طرق للربط بين صفحات المقرر الإلكتروني التعليمي، وهي: التتابعي، الشبكي، الهرمي، العنكبوتي
- تصميم صفحات المقرر: ينبغي أن تتبع صفحات المقرر مبادئ التصميم الأتية: البساطة والوضوح، التناسق في الألوان، استخدام ألوان فاتحة في الخلفية، مع المحافظة على طول الصفحات لسهولة التحميل.
- النص والرسوم الخطية: يعتمد وضوح المعلومات وقراءتها على درجة التمايز البصري بين حجم الخط في النص والعناوين، والمساحة البيضاء المحيطة.

4. نموذج ميرل Merrill:

يبين الحموز (2008) أن نموذج ميرل يتكون من عدة خطوات تشمل ما يلي:

- تعلم المصطلحات الرئيسة التي يتناولها المقرر من خلال المحتوى التعليمي المقدم.
- تحديد الاحتياجات والمتطلبات الدراسية للتعرف على مدى أهمية المحتوى التعليمي.
- تحليل المحتوى التعليمي للمقرر الذي سيتلقاه المتعلمون.
- تحديد المفاهيم من خلال تحديد المواقف التعليمية.
- تطوير أشكال العرض والتقويم المحتلفة للمحتوى التعليمي.
- التقويم وتقديم التغذية الراجعة للحالات الصعبة.
- إعداد اختبار التصنيف.
- تصميم التوجيهات الخاصة بالمتعلم من خلال إمداده بالمساعدة اللازمة.
- تصميم الاستراتيجيات التعليمية المتتابعة التي يمكن استخدامها في البرنامج .
- تقويم مصادر التعلم والمواد المستخدمة في التصميم التعليمي.

ويوضح الشكل الأتي الخطوات السابقة:



الشكل (2) نموذج ميريل Merrill لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية (الحموز، 2008، 131)

نموذج تصميم التدريس العام (ADDIE):

على الرغم من وجود نماذج عديدة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، إلا أنها غالباً ما تكون معقدة وصعبة التطبيق من قبل فريق العمل الذي لا يتوافر لديه الخلفية الكافية لتصميم وتطوير أنظمة التعلم الإلكتروني؛ لذا يمكن أن يكون النموذج العام لتصميم التدريس الذي بني على أساس الخصائص المشتركة لنماذج تصميم التدريس بديلاً لبساطته وإمكانية استخدامه لتصميم أي نوع من التعليم أو التدريب (إبراهيم ومحمد، 2011)، حيث يتكون

النموذج من خمسة مراحل رئيسة تظهر جميعاً فيما يسمى النموذج العام لتصميم التدريس ADDIE، وهي كالأتي (الحيلة، 2008):

1. مرحلة التحليل: حيث تمثل هذه المرحلة حجر الأساس لجميع المراحل الأخرى، وخلال هذه المرحلة يتم ما يلي: تحدد المشكلة، وأسبابها، والحلول الممكنة لها، وتحليل الحاجات، وتحليل المهام، وتحليل المحتوى، وتحليل الفئة المستهدفة.

كما وتشمل مخرجات هذه المرحلة على ما يلي: أهداف التدريس، وقائمة بالمهام أو المفاهيم التي سيتم تدريسها، وتعريفاً بالمشكلة والمصادر والمعوقات وخصائص المتعلم، وتحديد ما يجب فعله، وتكون هذه المخرجات مدخلات لمرحلة التصميم.

في مرحلة التحليل يسعى مصمم التدريس الإجابة على الأسئلة الأتية:

- ما أهداف الدرس؟
- ما المخرجات أو الكفايات التي سيظهرها الطلبة تحقيقاً للأهداف؟
- كيف سيتم تقويم المخرجات؟
- من الفئة المستهدفة؟
- ما الحاجات الخاصة للمتعلمين؟
- كيف سيتم تحديد الحاجات؟

2. مرحلة التصميم:

تشير مرحلة التصميم إلى ما يلي: وضع المخططات والمسودات الأولية لتطوير عملية التدريس، ووصف الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم. كما تشمل مخرجات مرحلة التصميم ما يأتي:

- تحديد الأهداف التعليمية بناء على أهداف الدرس ومخرجات التعلّم.
- تحديد طرق التقويم المناسب لكل هدف تعليمي.
- تحديد استراتيجيات التدريس بناء على الأهداف المحددة مسبقاً مثل: المناقشة، دراسة الحالة، المجموعات التعاونية.

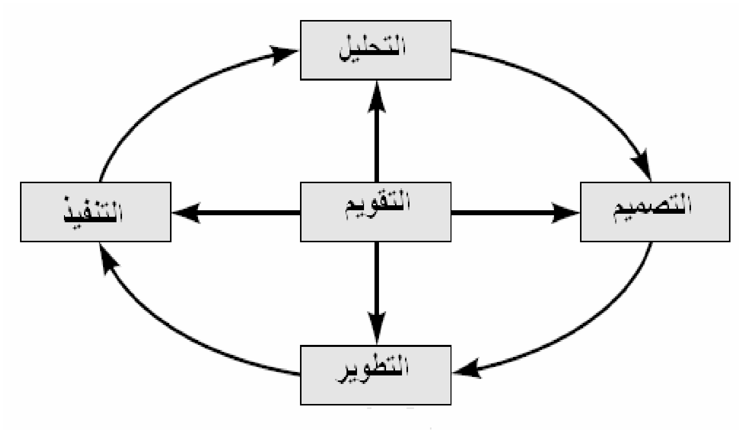
3. مرحلة التطوير:

يتم في في هذه المرحلة ترجمة مخرجات مرحلة التصميم من مخططات إلى مواد تعليمية حقيقية، ففي هذه المرحلة يتم تأليف وإنتاج مكونات الموقف التعليمي، وتطوير التدريس وكل الوسائل التعليمية التي ستستخدم فيه.

4. مرحلة التنفيذ (التطبيق): في هذه المرحلة يتم التطبيق الفعلي للتدريس، سواء كان ذلك في الصف، أو عن طريق التعلم الإلكتروني، أو غيرها من الطرق، وإجراء التجارب الميدانية للمواد والتحضير على المدى البعيد، والتأكد من أن المواد والنشاطات التدريسية تعمل بشكل جيد مع الطلبة، والتأكد من تهيئة الظروف الملائمة من حيث توفر الأجهزة وجوانب الدعم الأخرى المختلفة. وتهدف هذه المرحلة إلى ما يلي: تحقيق الكفاءة والفاعلية في التدريس، تحسين فهم الطلبة، ودعم إتقانهم للأهداف.

5. مرحلة التقويم: وفي هذه المرحلة يتم قياس مدى كفاءة وفاعلية المقررات للتدريس، والتقويم يتم خلال جميع مراحل عملية تصميم التعليم، أي خلال المراحل المختلفة وبعد التنفيذ، وقد يكون التقويم:

- تقويم تكويني: وهو تقويم مستمر أثناء كل مرحلة وبين المراحل المختلفة، ويهدف إلى تحسين التدريس قبل وضعه بصيغته النهائية.
- تقويم ختامي: ويكون في العادة بعد تنفيذ النهائي للتدريس، ويقيم الفاعلية الكلية للتدريس، ويفيد التقويم النهائي في اتخاذ قرار حول فاعلية البرنامج التعليمي.



الشكل (3) نموذج تصميم التدريس العام (ADDIE) (الحيلة، 2008، 85)

وتلاحظ الباحثة أنه بالرغم من تعدد نماذج تصميم التدريس عبر الإنترنت، إلا أنها تتشابه إلى حد كبير في إطارها العام، فلا يكاد يخلو نموذجاً من نماذج تصميم التدريس السابقة الذكر من المراحل الأتية: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم، غير أن تلك النماذج تختلف في بعض المهام الخاصة بكل مرحلة، ويعود هذا الاختلاف لطبيعة الهدف التعليمي الذي يسعى النموذج لتحقيقه، كما أنه انفردت بعض هذه النماذج بتحديد عدد من الخصائص المتصلة بشكل مباشر ببيئة الإنترنت التعليمية، كنماذج كل من رفيني، وحسن الباتع، والخان، والموسى

والمبارك، حيث تضمنت هذه النماذج في بعض مراحلها على عدد من المهام التي تشير بشكل مباشر إلى كيفية مراعاة مبادئ التصميم عبر الإنترنت، وكيفية اختيار برامج التأليف المناسبة للويب، وكيفية تصميم التفاعل، وكذلك الإشارة إلى كيفية عرض ونشر المقرر عبر الإنترنت.

المبحث الثالث: الجودة في التعلم الإلكتروني

مفهوم الجودة

إن قضية جودة التعليم وإدارتها في المؤسسات التعليمية المختلفة هي من الأولويات العليا اليوم في العديد من دول العالم وخاصةً الدول المتقدمة، فقد ازداد الاهتمام بتحديد مفهوم الجودة مع ازدياد التحديات التي يواجهها العالم أجمع وخاصةً في المجال التربوي، بالإضافة إلى تعدد التعريفات المختلفة لمفهوم الجودة بشكل عام ومفهوم الجودة في التعليم بشكل خاص (الفتلاوي، 2008).

وتعرف الجودة على أنها القيام بالعمل بشكل صحيح ومن أول خطوة مع ضرورة الاعتماد على تقييم العمل في معرفة مدى تحسن الأداء (الخطيب، 2007). وبذلك فإن مفهوم الجودة يتعلق بمنظور العميل وتوقعاته من خلال قيامه بمقارنة الأداء الفعلي للمنتج أو الخدمة مع التوقعات المرجوة من هذا المنتج أو الخدمة، وبالتالي يمكن الحكم على توقعات العميل بتحقق مضمون الجودة للمنتج (العنزي، 2011).

وعلى الرغم من كثرة تداول مفهوم الجودة في أدبيات التعليم والتعلم إلا أنه هناك صعوبة في تحديد تعريف محدد وشامل له، فيرى بعض التربويين أنه يمكن تعريف الجودة على أنها قدرة النظام على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً من قبل مؤسسات التعليم المختلفة، ويعتمد تحقيق هذه الأهداف على عدة عوامل أهمها: جودة المدخلات المادية والبشرية، ومجموعة القوانين والوسائل المستخدمة لاستثمار هذه المدخلات، بالإضافة إلى تلبية النظام لحاجات المجتمع التكنولوجية والاقتصادية (النجدي، 2012).

كما تعني الجودة في التعليم مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية لدى المتعلمين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسات التعليمية المختلفة (الفتلاوي، 2008).

وتحدث Ehlers (2004) عن معاني مختلفة للجودة في التعليم، فقد يعبر مفهوم الجودة عن وجهات نظر نوعية مختلفة أو مستويات مختلفة من العملية التعليمية والتي يمكن أن تطبق من خلالها الجودة، ووفقا للأبحاث المختلفة في مفهوم الجودة والأبحاث المختلفة في تقييم

العملية التعليمية يمكن تقسيمها إلى خمسة أقسام فرعية أو عمليات فرعية: جودة السياق، وجودة البنية، وجودة العملية، وجودة المخرجات، وجودة التأثير. وينظر إلى الجودة في كل من تلك الأقسام الفرعية بشكل مختلف عن الأخر.

أما في التعليم الجامعي فإن مفهوم الجودة يعرف بأنه عملية استراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم لتحسين العملية التعليمية بشكل مستمر (الكسجي، 2012).

مفهوم الجودة في التعلم الإلكتروني

تعتبر مسألة ضبط الجودة النوعية ذات أهمية بالغة خاصة في مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التعلم الإلكتروني لأنها الضمان الأساسي للمصداقية وضمان الديمومة والاستمرار (السنبل، 2001)، وبما أن التعلم الإلكتروني أحد المنتجات والخدمات الجديدة في اقتصاد المعرفة في جميع أنحاء العالم؛ فقد أصبحت الشركات ومؤسسات القطاع العام في سوق تنافسية للغاية في إنتاج وتسويق التعلم الإلكتروني كمنتجات وخدمات، وبذلك تعتبر مسألة توفير الجودة في التعلم الإلكتروني مسألة غاية في الأهمية لأي منتج أو برنامج أكاديمي أو مقرر إلكتروني على وجه الخصوص (Barker, 2007).

وبما أنه قد تم تطوير عدداً كبيراً من برامج التعلم عن بعد وبرامج التعلم الإلكتروني في الجامعات المختلفة حول العالم فكان لا بدا من حاجة لتقييم فعالية هذه البرامج والمناهج والمقررات المقدمة في هذه الجامعات من ناحية تصميم التدريس لها على وجه الخصوص، وبذلك تم الاعتراف بجودة التفاعلية في التعلم عن بعد باعتباره عاملا أساسيا لتقييم فعالية هذه المقررات. (Mash & Marais & Vander Walt & Van deventer & Steyn & Labadarios, 2006)

ويمكن تعريف الجودة في نظام التعلم الإلكتروني بأنها: مجموعة من الخصائص تعبر بدقة وشمولية عن جوهر نظام التعلم الإلكتروني بأبعاده المختلفة وهي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتغذية الراجعة كنظام يسعى إلى تحقيق الفاعلية والكفاءة مع المتغيرات العالمية (بلقاسم، 2008).

وتوصل الحنيطي (2004) إلى أن مصطلح الجودة في التعلم عن بعد يقصد به تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة ومراقبة الجودة على مستوى وظائف مؤسسة التعلم عن بعد ككل.

ولأن توفر الجودة في التعلم الإلكتروني يعتبر أمراً في غاية الأهمية خاصةً لنجاح العمل التربوي في كل أنواعه ومستوياته، فإن ذلك يتطلب توافر شروط ثلاث أساسية لتحققها، وهي: ضمان النمو الحقيقي في شخصية وسلوك المتعلم، والمواءمة مع احتياجات المجتمع الحالية، وتوفر الخصائص العلمية والمهنية للمؤسسات التعليمية (الخوالدة، 2007).

وهذه الشروط تعطي هذا النوع من التعلم مكانته كأحد الأنظمة التربوية الناجحة في المجتمعات العالمية والعربية أيضا، ويجب كذلك أن يتصف التعلم الإلكتروني بمتطلبات أو شروط أساسية أخرى بالإضافة إلى ما تم ذكره سابقاً من شروط لضمان توفر الجودة فيه، وهي:

1. توفير شروط أساسية في الإمكانات النفسية والعقلية والجسمية للمتعلمين الملتحقين بالتعلم الإلكتروني لضمان مدخلات تعلمية مناسبة.
2. تخطيط البرامج التعليمية بحيث تقوم بنيتها على أفضل أنواع المعارف المعاصرة والمعلوماتية، واستخدام تكنولوجيا الاتصالات المرتبطة باحتياجات المجتمع.
3. توفير شروط جودة التعلم الإلكتروني في المادة التعليمية والوسائط التعليمية وكذلك المعلم وكافة البرمجيات المستخدمة.
4. تنفيذ البرامج التعليمية في نظام التعلم الإلكتروني وفق مراقبة دقيقة، تمكننا من تنفيذ البرامج وفق أهدافها.
5. تقييم البرامج التعليمية المستخدمة في نظام التعلم الإلكتروني في ضوء المستجدات الثقافية والاجتماعية واستخلاص التغذية الراجعة من أجل إدخال الإصلاحات الضرورية أو التطوير المستمر.
6. تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وكذلك شروط قبول الطلبة حرصاً على استمرار مدخلات نوعية في الطلبة والمعلمين.
7. إعادة النظر في النظام الإداري والفني في التعلم الإلكتروني بصورة مستمرة وتخليصهما من كل الإعاقات التي تعرقل توفير نوعية التعليم للطلبة الملتحقين به.

8. اخضاع نظام التعلم الإلكتروني إلى إجراءات التقييم المستمرة من أجل تشخيص نقاط القوة والضعف لتعزيز الأولى، ومعالجة الثانية بصورة شاملة وموضوعية لتكون متوازنة مع المستجدات الثقافية والاجتماعية (الخوالدة، 2007).

أما فيما يختص بجودة المقررات الإلكترونية فإنها تتضمن تخطيط وتصميم المقررات من جانب وتقديم هذه المقررات من جانب آخر، ويتطلب تصميم هذه المقررات في نظام التعلم الإلكتروني توافر فريق عمل تختلف وتتعدد مهامه ومهارته عن تلك المهارات المستخدمة في تصميم المقررات التقليدية، ويتألف هذا الفريق من: مصمم تعليم، مصمم رسوم، مدير شبكة، مبرمج محتوى إلكتروني، مصمم صفحات الويب (عبد العزيز، 2008).

معايير تقييم جودة المقررات الإلكترونية

ليس هناك إطار عام موحد يتضمن معايير رئيسية لإدارة وضمان الجودة أو تقييم الجودة في مجال التعلم الإلكتروني، وحتى المنتجات والخدمات المعتمدة عالمياً في التعليم لا يمكن مقارنتها وتقييمها وفق معايير معينة. ومن أجل توفير إطار للسوق العالمية المشتركة للمنتجات والخدمات التعليمية قابل للمقارنة، لابد من تعريف ووضع إطار عمل للجودة ومعايير قابلة للتكيف من قبل الجهات الفاعلة المعنية، وسوف يكون هذا الإطار مستودع للمعلومات وقاعدة للمعرفة لتوفير المعلومات المرجعية للمستخدمين والباحثين، وبالتالي التوصل لوضع إطار مشترك للجودة في التعلم الإلكتروني لتسهيل تطبيق مناهج الجودة في المنظمات والمؤسسات المختلفة (Pawlowski, 2003).

وبما أن نجاح نظام التعلم الإلكتروني يعتمد على مدى ملاءمة المخرجات للأهداف في ضوء تحقيقه لمعايير جودة معتمدة ومتفق عليها، فلا بدا من تحديد معايير عالمية للجودة لتقويم نظام التعلم الإلكتروني (النجدي، 2012).

وقد تعددت المعايير العالمية للتعلم الإلكتروني بشكل عام، ومن أهم هذه المعايير وأشهرها ما يلي:

1. معايير سكورم SCORM:

تعد معايير سكورم The Sharable Content Object Reference Model أو نموذج معايير مشاركة المحتوى والأشياء، والذي حُدِّد في الولايات المتحدة الأمريكية، ويتكون من مجموعة من المعايير المتعددة في حزمة واحدة (إبراهيم ومحمد، 2011)، ويقوم على تقنين عملية تطوير المحتوى التعليمي ودمجه ونشره، وتعمل معايير سكورم SCORM كحلقة وصل

بين مؤلفي المحتوى التعليمي ومبرمجي أنظمة إدارة التعلم، كما أنها توفر الأساسيات التي تساعد على زيادة جودة التعلم الإلكتروني، وتتلخص تلك المعايير بالأتي:

- سهولة الوصول Accessibility: وتعني القدرة على تحديد موقع المحتوى التعليمي، والوصول إليه في أي وقت ومن أي مكان.
- قابلية التكيف Adaptability: وهي القدرة على التكيف لتلبية احتياجات المتعلمين والمؤسسات التعليمية.
- تحمل التكاليف Affordability: وهي تعني القدرة على زيادة الفعالية والإنتاجية بتقليل الزمن والتكلفة لتوصيل المعلومة.
- المتانة وقوة التحمل Durability: حيث يمكن استخدام المحتوى التعليمي، والوصول إليه في أنظمة تشغيلية عديدة.
- التوافقية في التشغيل Interoperability: وهي إمكانية الاتصال بين أنظمة التشغيل والأدوات المختلفة وأن تعمل معاً بكفاءة.
- قابلية إعادة الاستخدام Reusability: وهو قابلية التعديل وإعادة استخدام المحتوى (النجدي، 2012).

وعلى الرغم من أهمية معايير سكورم بكونها معايير علمية تطبق على المحتوى الإلكتروني، وتقوم بنقل وتوصيل وحدات التعلم اللازمة ووحدات المحتوى الإلكتروني لكل من المتعلم والمؤسسات التعليمية المختلفة، إلا أنها لا توفر معايير شاملة لجودة نظام التعلم الإلكتروني ككل. ونتيجة لذلك تضافرت جهود المتخصصين والتربويين لوضع معايير جديدة مثل هذه المعايير شاملة لجودة نظام التعلم الإلكتروني، ومن أشهر هذه المعايير معايير الرابطة الأوروبية للتعليم عن بعد (EADTU) وهي سهلة التطبيق في بيئة التعلم الإلكتروني وقد اعتمدتها كثير من دول العالم (النجدي، 2012).

2. معايير الرابطة الأوروبية لجامعات التعلم عن بعد (EADTU):

قدمت الرابطة الأوروبية لجامعات التعلم عن بعد European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) معايير شاملة لجودة نظام التعلم الإلكتروني، وقامت بتصنيفها إلى مؤشرات يسهل متابعتها، وتعدُّ الأكثر شيوعاً واعتماداً على مستوى العالم، وهي:

- الإدارة الاستراتيجية للنظام Strategic Management: وتعني أن تكون إدارة نظام التعلم الإلكتروني ذات سياسة استراتيجية بمعايير تطويرية وتنفيذية عالية ومتكاملة، بحيث تأخذ بعين الاعتبار متطلبات واحتياجات النظام المختلفة، كالبنية التحتية، والبرامج الإلكترونية، والتدريب والبحث، ومتابعة التطورات التكنولوجية، وكل ذلك من أجل تحقيق أهداف النظام ضمن جدول زمني محدد وواضح.
- إيصال المقرر Course Delivery: ويقصد بذلك تحديد واجهة العرض النهائية للمقرر الإلكتروني، والتي يتم من خلالها إدارة عملية التعلم للمتعلمين، والتحكم بطريقة تقديم المحتوى التعليمي بأسلوب تقني يدعم الأهداف التربوية المحددة مسبقاً للمحتوى التعليمي، والذي يتم في بيئة افتراضية آمنة وميسرة تسمح لحدوث التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلمين أنفسهم.
- تصميم المحتوى التعليمي Curriculum Design: تصميم محتوى المقررات في التعلم الإلكتروني يختلف عما هو في المقررات التقليدية، فهو يجب أن يجمع بين المرونة في الوقت والمكان مع الاهتمام بمستويات المعرفة والمهارات المختلفة التي تعالجها أهداف المحتوى، كما يجب أن تراعي المقررات الإلكترونية في تصميمها الفروق الفردية بين المتعلمين.
- دعم فريق العمل Staff Support: ويعني ذلك دعم كل من المشرفين المتفرغين وغير المتفرغين والمعلمين والعاملين بنظام التعلم الإلكتروني، وذلك للوصول إلى نظام تعليمي ذي جودة عالية، وينقسم هذا الدعم إلى عدة أنواع وهي:

  أولاً: الدعم الفني، ويقصد به توفير المرافق اللازمة والدعم التكنولوجي للمشرفين والمعلمين والعاملين في نظام التعلم الإلكتروني على حد سواء.

  ثانيا: الدعم التربوي، ويقصد بذلك توفير التدريب الضروري للمشرفين والمعلمين في نظام التعلم الإلكتروني مثل التدرُّب على أساليب التدريس التربوية المختلفة.

  ثالثا: الدعم الإداري، ويقصد بذلك توفير الدعم الإداري الجيد والخدمات الإدارية للعاملين المشاركين في تطوير المقررات الإلكترونية وبرامج التعلم الإلكتروني وتنفيذها، التي تسهل عملية التفاعل مع المتعلمين عبر الإنترنت.
- دعم الطلبة Students support: يعتبر توفير الخدمات التقنية لدعم تعلم الطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني عاملاً أساسياً لنجاح هذا النظام، وقد تكون هذه الخدمات آلية أو بشرية مثل تزويد المتعلم في بيئة التعلم الإلكتروني بدليل يساعده في فهم مكونات هذا

النظام،وتوفير خدمة الدخول إلى المكتبات الإلكترونية والكتب العلمية، وتوفير خدمة استشارية لمعالجة أية صعوبات قد يواجهها المتعلم، وتوفير مشرف يتابع معه دراسته ويرشده.

3. معايير IMS:

هي اختصار للاتحاد العالمي لنظام إدارة التعلم Instructional Management System Global Consortium، وهي جمعية دولية أمريكية تقوم على خدمة الجامعات التي تعتمد في تحديد مواصفات مصادر التعلم لديها على لغة XML، وتوضح هذه المواصفات خصائص المقررات الإلكترونية وأساليب التدريس والتقييم.

وتركز معايير IMS على هدفين رئيسيين وهما: وضع إرشادات محددة تتضمن إمكانية التشغيل المتداخل Interoperability بين التطبيقات والخدمات في التعليم الإلكتروني، ودعم تطبيق الإرشادات في الخدمات والتسهيلات الدولية، وتتألف معايير IMS من العناصر الأتية:

- البيانات الوصفية: وهي العنصر الرئيسي الذي يستخدم لوصف المواد التعليمية.
- حزم المحتوى Content Packaging: وهو وصف بناء التجميع للمصادر التعليمية في المقرر.
- إمكانية التشغيل المتداخل للاختبارات Question & Test Interoperability: وهي عبارة عن إرشادات تصف المشاركة في الاختبارات والتقويم، وتسمح بعرض أنماط متعددة من الأسئلة، والتغذية الراجعة.
- تصميم التعلم Learning Design: وهي مواصفات تؤدي إلى نمذجة وحدات التعليم، ومساندة استراتيجيات التعلم.
- التسلسل Simple Sequencing: وهو وصف لكيفية تنظيم الوحدات التعليمية وتقديمها. (إبراهيم ومحمد، 2011)

4. حدد Frydenberg (2002) معايير جودة التعلم الإلكتروني في تسعة مجالات رئيسية وهي:

- الالتزام المؤسسي Institutional Commitment: ويشمل الالتزام المالي والبنية التقنية والدعم الفني، والسياسات المختلفة.

- خدمات الطالب Student Services: وتشمل الخدمات التي تقدم لطالب قبل الدخول إلى الصف وأثناء التعلم وبعد الانتهاء من البرنامج التعليمي.
- تصميم التدريس وتطوير المقرر الإلكتروني Instructional Design and Course Development: ويعني ذلك الاهتمام بأهداف التعلم وطريقة عرض المحتوى، والتفاعلات، والتقويم، ونشاطات التعلم المختلفة، وتقنيات التعليم المستخدمة، وبعملية التطوير للمقرر.
- التدريس والمدرسين Instruction and Instructors: ويشمل ذلك تشجيع التواصل والتفاعل بين عضو هيئة التدريس والطالب، وتوفر لدعم والمساعدة قبل تقديم المقرر وفي أثناء تقديمه وبعد الانتهاء منه.
- نظام التوصيل Delivery: ويشمل هذا النظام السياسات والإجراءات، والتواصل، والإدارة، ومتابعة الطالب، وتقويم المقررات، والمتطلبات التقنية.
- التمويل Finances: ويشمل مدخلات نظام التعلم الإلكتروني وإدارته.
- الإجراءات والتنظيمات القانونية Regulatory and Legal Compliance: وتشمل التقيد بالأنظمة والقوانين المعمول بها في الدولة التي تطبق نظام التعلم الإلكتروني.
- التقنية Technology: وتتعلق بمكونات النظام مع التأكيد على التقنيات التكنولوجية التفاعلية.
- التقييم Evaluation: ويكون التقييم لجميع جوانب نظام التعلم الإلكتروني وبرامجه وذلك باستخدام طرق مختلفة لذلك وفق معايير محددة تشمل مخرجات التعلم، وتهتم بمدى رضا الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: الدراسات السابقة

قامت الباحثة في هذا الفصل باستعراض أهم الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، بهدف الوقوف على الجهود التي بذلت في مجال التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية المقدمة عبر الإنترنت، وتحديد مدى التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، والاستفادة من هذه الدراسات في تحديد منهجية الدراسة الحالية وإجراءاتها وأداتها ومناقشة النتائج. وفيما يلي عرضا لبعض تلك الدراسات:

أ- الدراسات العربية:

أجرى كل من سعيد وأحمد (2014) دراسة هدفت إلى تقويم المقررات الإلكترونية المقدمة في جامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، وللإجابة عن أسئلتها استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بتصميم استبانة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة، أما العينة فقد اختيرت بطريقة عشوائية، تمثلت في (32) مقرراً إلكترونيا تقدم بكلية الدراسات العليا، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: التوصل إلى قائمة تمثل معايير جودة المقررات الإلكترونية في جامعة السودان المفتوحة جاءت في (5) محاور رئيسة تتدرج تحت (5) معايير و (68) مؤشراً فرعياً، وتحقق جميع معايير جودة المقررات الإلكترونية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة في المقررات الإلكترونية في جامعة السودان المفتوحة، واحتواء المقررات الإلكترونية في جامعة السودان المفتوحة على معايير الأهداف ومخرجات التعلم، وتوصيف المقرر الإلكتروني والوسائط المتعددة وشؤون الطلبة، تتحقق بدرجة عالية، أما معيار أساليب التعليم والتعلم فيتحقق بدرجة متوسطة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها دراسة أثر استخدام المقررات الإلكترونية في التعلم المفتوح على بعض نواتج التعلم المختلفة مثل: التحصيل، واكتساب المهارات، والدافعية، والاتجاه.

كما أجرى ندى (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى جودة إدارة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس في فروعها شمال الضفة الغربية، وفحص أثر كل من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والكلية، ومكان السكن في مستوى جودة إدارة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس في هذه الفروع، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئات التدريس في فروع جامعة القدس المفتوحة شمال الضفة الغربية وعددهم (721)، اختيرت منهم عينة عشوائية تتكون من (105) عضواً. استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وصممت الاستبانة لجمع البيانات، حيث تضمنت (63) فقرة توزعت في خمسة مجالات، وبينت نتائج الدراسة أن أعلى المتوسطات كانت على مجال التدريب للتعلم الإلكتروني، تلاها مجال المتابعة والاستمرارية للتعلم الإلكتروني، فمجال التدريس وتقويم الطلبة في التعلم الإلكتروني، تلاها مجال التخطيط للتعلم الإلكتروني، وكان أدنى المتوسطات على مجال توفير بيئة التعلم الإلكتروني. وقد تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة إدارة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس في فروعها شمال الضفة الغربية تعزى

لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والكلية، ومكان السكن، على المجالات جميعها، ووجود فروق على مجال التدريس وتقويم الطلبة في التعلم الإلكتروني، في متغير الجنس لصالح الإناث، ومجال التخطيط للتعلم الإلكتروني في متغير مكان السكن لصالح القرية. ومن أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة أن تقوم جامعة القدس المفتوحة بتأسيس دائرة للتدريب والتطوير المهني تهتم بأمور التدريب والتطوير في كل المجالات المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

وأجرى النجدي (2012) دراسة هدفت إلى الوقوف على مدى مطابقة جودة معايير التعلم الإلكتروني المعمول بها في جامعة القدس المفتوحة: (التربوية والفنية والإدارية) لمعايير الجودة العالمية في المجالات نفسها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (84) مشرفاً ومشرفة في جامعة القدس المفتوحة من الذين أشرفوا على بعض مقررات الجامعة الإلكترونية، وعينة أخرى من دارسي الجامعة وقوامها (1554) دارساً ودارسة من الذين مارسوا التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة، وقد وزعت استبانتا الدراسة بشكل إلكتروني لكل مجموعة لجمع المعلومات حول جودة المحتوى والتصميم التعليمي للمقرر الإلكتروني ومساندة المشرفين والدارسين والخدمات الإدارية ودعمهم للتعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن معايير جودة المحتوى والتصميم التعليمي للمقرر الإلكتروني ومساندة المشرفين والدارسين والخدمات الإدارية ودعمهم للتعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في المجالات التربوية والفنية والإدارية موجودة بدرجة عالية، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشرفين لمتوسطات جودة التعلم الإلكتروني تعزى إلى الجنس أو الرتبة الأكاديمية، إلا أنه وجدت فروق تعزى إلى تخصص المشرف. ومن أهم التوصيات التي أوصت بها الدراسة إقرار معايير التعلم الإلكتروني ونشرها في جامعة القدس المفتوحة، وتوجيه الجهود لنشر ثقافة الجودة في التعلم الإلكتروني.

وهدفت دراسة عبد الجبار (2012) إلى تقويم مقرر وحدات البناء في الكائنات الحية بجامعة السودان المفتوحة، والوقوف على مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها من خلال النتائج والتوصيات التي تساهم في تطويرها، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة من المصممين البالغ عددهم (20) مصمماً، والمشرفين والمعلمين البالغ عددهم (15) معلماً والطلبة البالغ عددهم (15) طالباً، وأسفرت الدراسة عن نتائج متعددة من أهمها:

بيان الدور المهم للتحليل والأهداف السلوكية وتنظيم المحتوى في تصميم المادة التعليمية لمقررات التعلم المفتوح، وكانت أهداف الوحدة مقتصرة على الجانب المعرفي وأهملت الجانبين الوجداني والمهاري، كما اقتصرت أهداف الوحدة على المستويات الدنيا للجانب المعرفي وضعف الاستثارة في تصميم الوحدة، ومحدودية الحوار في ثنايا الوحدة، وبناءاً على هذه النتائج جاءت أهم التوصيات وهي ضرورة مواصلة تقويم مقرر الأحياء في باقي المستويات، والاهتمام بالجانب العملي التطبيقي في محتوى المقرر، ومن أهم المقترحات في الدراسة إجراء دراسات في دور التقويم والتطوير في تجويد وإتقان المقررات الجامعية.

وأجرى الخطيب (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير جودة التعلم الإلكتروني في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باختيار عينة من (320) عضو هيئة تدريس من جامعة حائل بالطريقة العشوائية، وللكشف عن درجة تطبيق معايير جودة التعلم الإلكتروني تم تطوير أداة الدراسة الاستبانة والمكونة من (35) معياراً استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق جامعة حائل لمعايير جودة التعلم الإلكتروني كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، الرتبة الأكاديمية، والخبرة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث على ضرورة إنشاء هيئة متخصصة لضبط الجودة في التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية، والاستفادة من التجارب العالمية في تطبيق معايير جودة التعلم الإلكتروني.

أما دراسة الصعيدي (2010) فهدفت إلى بناء قائمة بمعايير جودة التصميم التعليمي ومؤشراتها الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية بالإضافة إلى الكشف عن مدى تحقق معايير جودة التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية في جامعة الملك عبد العزيز، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (151) طالباً في برنامج التعلم عن بعد للعام الدراسي 1430/1431، واستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من خلال استطلاع أراء الطلبة عبر الإنترنت، وخرجت الدراسة ببعض النتائج وهي: التوصل إلى قائمة من المعايير جاءت في (7) محاور رئيسية يندرج عنها (20) معياراً و (163) مؤشراً فرعياً، كما توصلت إلى تحقق جميع المعايير التي تم التوصل إليها في هذه القائمة في المقررات الإلكترونية المستهدفة بالتقويم، وأن هنالك بعض المعايير حصلت على درجة تحقق عالية مثل معيار احتواء المقرر الإلكتروني على توصيف واضح وشامل له قبل دراسته ومعيار الموضوعية كذلك تحقق بدرجة

عالية، وهناك بعض المعايير قد تحققت بدرجة متوسطة وهي (18) معياراً، بالإضافة إلى وجود مؤشرات لم تتحقق وقد بلغت (8) مؤشرات من مؤشرات معايير جودة التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية، وخرجت الدراسة ببعض التوصيات منها مراعاة معايير جودة التصميم التعليمي التي توصل إليها البحث عند تطوير المقررات الإلكترونية قبل نشرها عبر الإنترنت.

كما أجرى اطميزي (2009) دراسة هدفت إلى تقديم معايير لتقييم محتويات وأنشطة المقررات الإلكترونية المساندة والمدمجة في الجامعات العربية، وقد وجدت الدراسة القليل من النماذج الخاصة بتقييم المقررات الإلكترونية في الجامعات العربية، رغم عدم تطرقها لنوعية المقررات الإلكترونية، ومنها على سبيل المثال مركز الحاسوب في جامعة الملك فهد للعلوم والمعادن، وتم تقسيم هذه المعايير إلى (15) مجموعة رئيسية وتضم كل مجموعة بنود فرعية، وتمثلت قائمة المعايير الرئيسة بمعيار الخطة والأهداف وتشمل معلومات عن المقرر مثل: (الاسم، والرقم، وعدد الساعات المعتمدة، والمتطلبات السابقة، الكتب المقررة أو المصادر المعتمدة، ومتطلبات المقرر: مثل البريد الإلكتروني، وصف مختصر للمقرر، أسلوب التدريس وطريقة تقييم وتوزيع العلامات)، ومعيار المحتويات ويشمل (شمولية المحتويات وثراء المحتويات وحداثتها وتقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة)، ومعيار المصادر الإضافية وتشمل (روابط لمواقع خارجية)، ومعيار التصميم والشكل، ومعيار الاتصال والتفاعل، ومعيار التغذية الراجعة والتقارير، ومعيار الأمور التقنية، ومعيار التحرك داخل المقرر، ومعيار الوسائط المتعددة ومعيار أدوات تشجيع التأليف والتفكير الذاتي، ومعيار الحزم والمعايرة، ومعيار نتائج تقييم الطلبة. وخلصت الدراسة إلى توضيح ماهية التعلم الإلكتروني، ومنصات التعلم الإلكتروني، وأنواع المقررات الإلكترونية، كما تم اعتماد مجموعة من المعايير التي يمكن أن تعتمد عليها بعض الجامعات العربية في تقييم محتوى وأنشطة المقررات الإلكترونية بناءً على الأسس التي تعتمدها كل جامعة، وتنوعت هذه المعايير بين معايير تربوية، ومعايير تكنولوجية، ومعايير فنية.

وأجرى الأغا وأبو شعبان (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن معايير واستراتيجيات ضمان جودة تصميم المناهج الفلسطينية إلكترونياً، كما تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤالين الأتيين: ما معايير ضمان جودة تصميم المناهج الفلسطينية إلكترونياً؟ وما استراتيجيات ضمان جودة تصميم المناهج الفلسطينية إلكترونياً؟، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، كما تم مراجعة الأدب التربوي للكشف عن الاستراتيجيات والمعايير لضمان جودة تصميم المناهج الإلكترونية، وقد اقترح الباحثان (26) معياراً لضمان جودة المناهج إلكترونياً

منها: خطة المساق، المحتوى، أدوات الاتصال، الأنشطة والتدريبات، وأدوات التقويم لمتابعة وتقويم تقدم المتعلمين في التعلم الذاتي، وتزويد المتعلمين بدرجاتهم أولاً بأول، والمراجع الإلكترونية، والحرص على البساطة في التصميم، واستخدام الألوان الهادئة والمتناغمة والمتناسقة عند تصميم المادة إلكترونياً، وتوفير خاصية حقوق عرض المادة التعليمية، كما تم مناقشة أشهر استراتيجيات تصميم المناهج إلكترونياً وهي (10) استراتيجيات منها: استراتيجية عقود التعلم والمحاضرة والمناقشة والتعلم الموجه ذاتياً ومجموعة العمل الصغيرة والتعلم التشاركي والمشروع، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها تأمين متطلبات التعلم الإلكتروني، ومنها (التجهيزات، والبرمجيات، والتأهيل والتدريب، والخدمات، والصيانة).

كما أجرى كل من محمد والعمري (2007) دراسة هدفت إلى تحديد أهم الكفايات اللازمة التى يجب أن تتوافر لدى عضو هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية بالرياض المتعلقة (بالتخطيط – التصميم والتطوير – التقويم – إدارة المقرر)، وتكون مجتمع الدراســـــة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية بالرياض وبلغ عددهم (33) عضو هيئـــــة تدريس، وقد تم إجراء الدراســـــة على عينة عشوائية عددها (20) عضو هيئـــــة تدريس، واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة فى استبانة الكفايات التى قام بإعدادها (زكية إبراهيم ومصطفــى السايح، 2006) وقد تضمنت الاستبانة تسعة وعشرون كفاية فرعية موزعة على أربعة محاور رئيسية، وقد تبين من النتائج أنه تم الاتفاق على ثمانية كفايات فى إعداد المقررات إلكترونيا لكفايات التخطيط، والاتفاق على عشرة كفايات فى إعداد المقررات إلكترونياً لكفايات التصميم والتطوير، والاتفاق على عدد ثلاثة كفايات فى إعداد المقررات إلكترونياً لكفايات التقويم، والاتفاق على عدد ثمانية كفايات فى إعداد المقررات إلكترونياً لكفايات إدارة المقرر، كما تبين من النتائج أن أكثر الكفايات أهمية بالترتيب هى: كفايات إدارة المقرر، كفايات التصميم والتطوير، كفايات التقويم، كفايات التخطيط، ومن التوصيات التي خرجت بها الدرسة: ضرورة الاهتمام بكفايات إعداد المقررات الإلكترونية عند تصميم برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس والرجوع إلى الكفايات المحددة لإعداد المقررات إلكترونيا عند تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية بالرياض.

وجاءت دراسة عبد النبي (2006) عن معايير بناء المواد التعليمية عن بعد في ضوء مدخل النظم، للكشف عن أسس بناء منهج اللغة العربية في المستوى الجامعي للتعلم عن بعد في عُمان، ثم قدمت تصوراً مقترحاً لمنهج اللغة العربية في المستوى الجامعي للتعلم عن بعد. وتم التوصل إلى إعداد قائمة معايير خاصة لبناء المواد التعليمية في التعلم عن بعد في ضوء مدخل

النظم القائم على التفاعل بين عناصر ومستويات المنهج، ونتج عن ذلك اعتماد (78) معياراً موزعة على خمس محاور، وقدم الباحث تصوراً في أسس بناء منهج اللغة العربية وفق مدخل النظم وطبيعة المعرفة وطبيعة المجتمع، وقام بتحديد ثمانية مجالات رئيسة كمعايير لبناء المواد التعليمية في التعلم عن بعد في ضوء مدخل النظم، وتتضمن تحديد الأهداف التدريسية على هيئة عبارات سلوكية، وتحديد مستوى الأداء المطلوب، إعداد أسئلة المتعلقة بالأداء المطلوب، استخدام الأمثلة لتجسيد الأفكار المجردة، تحقيق التكامل بين الوسائط المتعددة المستخدمة، عرض المقدمة والمراجع والتلخيص.

وأجرى الصالح (2005) دراسة هدفت إلى تحديد مجالات ومعايير تقويم جودة التصميم التعليمي للتعلم الإلكتروني عبر الإنترنت وتنظيمها في فئات ومحكات للتحقق من مقابلة المعايير في المملكة العربية السعودية، كما هدفت الدراسة إلى اقتراح أسلوب لتقويم وقياس مدى مقابلة المقرر الإلكتروني لمعايير جودة التصميم التعليمي. واستخدمت الدراسة أسلوب الاستقصاء وهو منهج علمي يستخدم في البحوث التربوية من خلال تحليل أدبيات المجال ودمج نتائجها ومضامينها بهدف الوصول إلى خلاصات أو توصيات معينة، ومن نتائج الدراسة أن حدد الباحث تسعة مجالات لتقويم جودة التعلم الإلكتروني على الإنترنت تمثلت في: الدعم المؤسسي، الدعم الفني، دعم الطالب، دعم هيئة التدريس، التقنية، التصميم والتطوير التعليمي للمقرر الإلكتروني، التصميم الفني، اقتصادية نظام التعلم الإلكتروني والتقويم، كما توصلت الدراسة إلى تحديد (10) معايير لتقويم جودة التصميم التعليمي للتعلم الإلكتروني ويندرج منها (116) محكاً تستخدم لقياس مدى تحقيق المقرر لمعيار معين، وهذه المعايير هي: جودة عملية التصميم التعليمي، وأهداف المقرر ومتطلباته، والمحتوى الإلكتروني، وتصميم الحافز، واستراتيجيات التعليم ونشاطات التعلم، والتفاعل والتغذية الراجعة، وتصميم الشاشة وواجهة التطبيق، وتقنيات التعلم الإلكتروني، وتقويم أداء المتعلم، وتقويم فاعلية المقرر. ومن أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة توجيه الجهود لنشر ثقافة الجودة في المؤسسات التربوية العربية من خلال المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش.

وهدفت دراسة الصالح (2002) إلى تحديد متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعلم عن بعد في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث أسلوب الاستقصاء في تحليل الدراسات السابقة ثم مزج نتائجها لتحديد تلك المتغيرات واقتراح بعض التوصيات المتعلقة بها. وقد تناولت الدراسة خمسة أسئلة حول متغيرات عملية تصميم مواد التعلم عن بعد، وضعت إجابة السؤال الأول منها على هيئة نموذج مقترح لتنفيذ هذه العملية التي اشتملت على

مراحل التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والإدارة. أما الأسئلة الأخرى، فتناولت المتغيرات المتعلقة باختيار تقنيات التعلم عن بعد مثل (التحكم والمرونة، الإتاحة، التفاعل، التكلفة، نوع الواصلات)، ومتغيرات التفاعل مثل (التعلم التعاوني، التغذية الراجعة، التقنيات التفاعلية)، ومتغيرات تكلفة عملية التصميم التعليمي مثل (تكلفة الإنتاج، وتكلفة التصميم، وتكلفة التصميم التعليمي)، ومتغيرات الإدارة مثل (إدارة المشروع، وإدارة الجودة، وإدارة نظم التوصيل، والمصادر). وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها ضرورة وضع متغيرات التصميم التعليمي في الاعتبار في مرحلة مبكرة من مراحل تخطيط مشروع التعليم عن بعد.

وأجرى السنبل (2001) دراسة هدفت إلى معرفة المراحل والأجيال التي مرت بها عملية تطوير التعليم عن بعد، والأسس الداعية لضبط الجودة النوعية في مؤسسات التعلم عن بعد في الوطن العربي، واقتصرت هذه الدراسة على مناقشة المعايير الواجب مراعاتها لضبط الجودة النوعية في مؤسسات التعلم عن بعد دون الخوض في الموضوعات الجانبية المرتبطة بمفهوم التعلم عن بعد وأهميته وتاريخه وجدواه الاقتصادية وفلسفته ومبررات الأخذ به، والدراسة الحالية دراسة مكتبية تحليلية تستمد مادتها الأساسية من مصدرين أساسين أولهما: المراجع العلمية المتخصصة في هذا المجال، وثانيهما: خبرة الباحث وعلاقته الوثيقة مع مؤسسات التعلم عن بعد والجامعات المفتوحة في الوطن العربي وركزت الدراسة على أربع محاور أساسية ذات صلة وثيقة بمسألة ضبط الجودة النوعية وهي: تطوير المقررات الدراسية، وآليات التوصيل، والإشراف الأكاديمي، ونظام التقويم. ويوصي الباحث في نهاية الدراسة الدول العربية خاصة وزارات التربية والتعليم والمعارف ووزارات التعليم العالي، خاصة تلك الدول التي لم تبدأ بمشاريع خاصة بالتعلم عن بعد أن تفكر جدياً في تشكيل فرق عمل وطنية تعمل بجد لصياغة الرؤى الهادفة لتطوير أنظمة قطرية فاعلة توظف فيها تقنيات التعلم عن بعد وأساليبه.

وأجرى كل من الهابس والكندري (2000) دراسة هدفت إلى معرفة الأسس العلمية لبناء وحدة تعليمية عبر الإنترنت من خلال التعرف على أهمية استخدام التقنية في التعليم، ومفهوم الإنترنت وكيفية استخدامها في التعليم، والأساس الفلسفي والنفسي الذي يقوم عليه تصميم المنهج عبر الإنترنت، والأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت، ثم التوصل إلى بعض المقترحات والتوصيات التي تسهم في تطبيق هذه التقنية في العملية التربوية. كما ركزت الدراسة على الاهتمام بتحليل المفهوم وتعريف تطبيقاته من خلال تحليل نتائج عديدة من الدراسات والكتابات السابقة. أما المنهج المتبع في هذه الدراسة فهو أسلوب التحليل الفلسفي لكثير من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة باستخدام تقنية الإنترنت في التعليم بصفة عامة،

وفي مجال المناهج وتصميمها بصفة خاصة بغية الوصول إلى إجابات عن أسئلة الدراسة. أما أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن تصميم الوحدة التعليمية في الإنترنت يعتمد على النظرية السلوكية كأساس والتي تجزئ الوحدة إلى عدة أجزاء، وأن هناك نوعين من التصميم هما التصميم الخطي والتصميم الفرعي. وأهم التوصيات فهي ضرورة التخطيط لاستخدام الإنترنت في مجال المناهج وتذليل الصعوبات التي تقف أمام هذه الخطوات.

ب- الدراسات الأجنبية:

أجرى يعقوبي وآخرون (Yaghoubi, et al, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم مهارات طلبة الدراسات العليا واتجاهاتهم حول التعلم الإلكتروني في كلية التمريض في إيران من خلال البرامج التعليمية الإلكترونية. وشملت عينة الدراسة على سبعة وتسعون طالباً من طلبة الدراسات العليا في كلية التمريض، وتم تقييم مهارات واتجاهات الطلبة حول التعلم الإلكتروني من خلال استخدام استبانة تقييم المهارات والاتجاهات والتي تحتوي على محاور رئيسية لتقييم الخصائص الفردية والاجتماعية والتعليمية للطلبة، ومهارات التعلم الإلكتروني، والاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك مهارات كثيرة للطلبة في التعلم الإلكتروني تمثلت في استخدام الحاسوب والإنترنت وارتبطت بشكل كبير مع كلا الجنسين، بالإضافة إلى ارتباطها بعدد ساعات العمل في استخدام الحاسوب والإنترنت سواء في المنزل أو العمل، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أيضاً أن المتطلبات الأساسية لأداء برامج التعلم الإلكتروني موجودة في مستويات معتدلة في كلية التمريض في إيران.

وأجرى كل من سارسا وسولير (Sarsa & Soler, 2012) دراسة هدفت إلى تقييم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة سرقسطة في اسبانيا من خلال الكشف عن بعض العلاقات بين متغيرات التعليم المؤثرة في جودة التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال استخدام خمسة أنواع من الخرائط المفاهيمية التي تساعد في بناء تصور حول هذه العلاقات. بالإضافة إلى ذلك تم إجراء مسح حول جودة التعلم الإلكتروني من خلال مقابلة طلبة الجامعة بهدف الكشف عن تلك المتغيرات ومعرفة أكثرها أهمية بالنسبة لهم. وتم التوصل إلى أن هناك خمسة أبعاد للتعلم الإلكتروني على الأقل تتكرر باستمرار وهي: السياسة المؤسسية، والمحتويات الإلكترونية، والعمليات، والنتائج والتحسين، ووجد الطلبة أن بُعد العمليات المتعلق بتوفر نظام إدارة تعلم جيد، ومحتوى مصمم بشكل جيد، ودور فاعل للمعلم في تحقيق الدافعية، فضلاً عن التزامه بأدواره المختلفة، هي العوامل الرئيسة في نجاح التعلم الإلكتروني.

وفي دراسة باركر (Barker, 2007) التي أجريت في كندا والتي كانت عبارة عن تقرير يشتمل على معايير الجودة الكندية للتعلم الإلكتروني عبر الإنترنت بهدف حماية المتعلم، وهي دراسة حالة فريدة من نوعها في مجال ضمان الجودة للتعلم الإلكتروني بتوفير منتجات وخدمات تعليمية وتدريبية تتسم بالفاعلية والكفاءة، كما هدفت إلى تحديد الشروط التي يجب توافرها في معايير جودة التعلم الإلكتروني، كما استند الباحث في تحديد هذه الشروط إلى عدد من البحوث التي أجريت لنفس الغرض، وخلصت الدراسة إلى عدد من الشروط منها: أن تكون معايير التعلم الإلكتروني شاملة ومرنة، وسهلة التكيف، وتستند إلى آراء الخبراء والمتخصصين بهذا المجال بدل أن تخضع لتشريعات التعليم العالي، وقد شملت هذه المعايير على ثلاث مؤشرات أداء لقياس مدى تحقق المعايير وهي جودة المدخلات (مصادر منتجات وخدمات التعلم الإلكتروني)، مثل: تحديد مخرجات التعلم، وسلامة المنهج التعليمي، ومواد التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم، والتصميم الفني، ومصادر التعلم، والتقويم، والمراجعة، والتسويق، والميزانية، والخطط. جودة العمليات، مثل: عمليات التسجيل والدعم الفني، واستراتيجيات التعليم، والتقويم. جودة المخرجات (منتجات وخدمات التعلم الإلكتروني)، مثل: المهارات والتعلم الموجّه ذاتياً، والاستخدام الفعّال للتقنيات.

أما دراسة عصماوي وعبد الرزاق (Asmawi & Abdul Razak, 2006) فقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم المقررات الإلكترونية المقدمة في الجامعة الافتراضية بماليزيا فيما يتعلق بتصميم التدريس، وواجهة شاشة التصميم، وقد استخدمت المقررات التعليمية من خلال الحاسوب متعدد الوسائط لتكون أداة تعليمية تكميلية في جامعة تون عبد الرزاق (UNITAR)، والجامعة الافتراضية الماليزية، لتكون مكملة للمقررات والدروس التعليمية المقدمة في الجامعة، والبرامج التعليمية عبر الإنترنت بالإضافة إلى الملاحظات في المحاضرات. واستُخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة وتمثل مجتمع الدراسة بطلبة البكالوريوس في الجامعة الافتراضية في ماليزيا واختيرت المقررات الإلكترونية بعنوان أساسيات الاتصالات التجارية لمبحث اتصالات الأعمال لتقييمها. وتألفت العينة من (100) طالب (72) من الإناث (28) من الذكور. تراوحت أعمارهم (18- 25) سنة، وقد تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من دفعة جديدة من الطلبة الملتحقين بمقرر اتصالات الأعمال، وأتيحت لهم مدة أسبوعين ليتعرفوا على المقرر الدراسي وفي نهاية الأسبوعين، تم توزيع أداة الدراسة الاستبانة عليهم لجمع البيانات. وشملت الدراسة على متغيرات العمر والجنس ومدى التعرض لتكنولوجيا المعلومات والمقررات الدراسية، وتم تقييم الطلبة للمقررات الإلكترونية وفق ستة مجالات رئيسية وهي: اللغة والنحو، وكمية

المحتوى، والأهداف، وميزات الصوت، واستراتيجيات التعلم، وعناصر الاختبار والتقييم، وبينت النتائج أن المقررات الإلكترونية فعالة كمادة تعليمية تكميلية، وكما أشارت النتائج إلى أنه يتم استخدام التصميم التعليمي بشكل فعال وبدرجة عالية في تصميم مقرر اتصالات الأعمال كمادة تكميلية للطلبة. وأهم التوصيات التي ذكرتها الدراسة كانت تتعلق في تحسين نوعية التعليم وكذلك تطوير أنواع أخرى من المقررات الإلكترونية لأغراض تعليمية.

وقدم مور وبينيه (More and Pinhey, 2006) دراسة هدفت إلي تحديد إرشادات ومعايير لتطوير أدوات المقرر الإلكتروني وتشجيع وضع مبادئ توجيهية لتقييم جودة التعلم الإلكتروني من خلال توفير نموذج يمكن تكييفه واعتماده من قبل المؤسسات المعنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصل الباحثان إلي تحديد قائمة بالمعايير، وتم وضع هذه المعايير في مقياس متدرج لتقييم المساقات الإلكترونية في جامعة ميتشغان، وقد حدد الباحثان ثمانية عشر مجالاً رئيساً لتقييم جودة المناهج الإلكترونية ابتداءً من عملية تحديد الأهداف وصولاً إلى إمكانية إعادة استخدام المواد التعليمية مرات عدة، وتم وضع هذه المجالات ضمن مقياس ثلاثي التدرج، وتتمثل هذه المجالات في النقاط الأتية: تحديد المتطلبات السابقة، تحديد المتطلبات التكنولوجية، تحديد الأهداف والنتائج، تحديد الأنشطة التي تدعم عملية التعلم، تحديد التقييم، تنويع الأدوات المساعدة في عملية التفاعل والتواصل، تحديد المادة التعليمية للمساق، تحديد الوسائل الداعمة لتعلم المتعلمين، تزويد المتعلم بتغذية راجعة بصورة مستمرة وبوقت مناسب، توقعات مشاركة المتعلمين من خلال أداة المناقشة أو المحادثة، عرض محتوى المساق، تزويد المتعلمين بدرجات تعبر عن مدى تقدمهم في التعلم الذاتي، توفر القدرة على التنقل في المساق بشكل منطقي، عرض المساق بشكل جيد، الاستخدام الأمثل للوسائط المتعددة، وساهمت هذه المعايير والمبادئ التوجيهية في زيادة معرفة أعضاء هيئة التدريس للتعلم الإلكتروني.

وأجرى ماش وآخرون (Mash, et al., 2006) دراسة هدفت إلى تقييم جودة وفاعلية برامج التعلم عن بعد باستخدام الإنترنت والتلفاز التفاعلي، حيث أجريت هذه الدراسة في جامعة ستيلينبوش في جنوب أفريقيا، وأشارت إلى أن برنامج Web CT، وبيئة التعلم الافتراضية على الإنترنت والتلفاز التفاعلي هي تكنولوجيا جديدة نسبياً حيث تستخدم لتقديم التعلم عن بعد في كلية العلوم الصحية في جامعة ستيلينبوش، وكشفت هذه الدراسة كيف كانت المناهج الحالية ذات فعالية في تصميم التدريس ولها دور في زيادة التفاعلية بين الطلبة وفي الاستفادة من كل من هذه التقنيات لدعم التفاعل. وقد عقدت خمسة مقابلات مع مجموعة من الاساتذة والطلبة لتقييم الجودة والتفاعلات بين كل من الطالب وزميله وبين المحاضر والطالب. وتم التأكيد على جميع

الطلبة لإكمال الاستبيان في نهاية كل وحدة لتقييم تصوراتهم عن مدى تحقق التفاعل، وقدرت قيمة التفاعل بدرجة كبيرة من قبل الطلبة والمحاضرين المشاركين في برامج التعلم عن بعد باستخدام إما بيئة التعلم الافتراضية على الإنترنت أوالتلفاز التفاعلي. وقدم الطلبة تقيماً للمقررات باستخدام كل من بيئة التعلم الافتراضية على الإنترنت أو التلفاز التفاعلي وتقنيات التعلم عن بعد الأخرى بصورة معتدلة. وكشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام بيئة التعلم الافتراضية على الإنترنت وبين استخدام التلفاز التفاعلي في مدى تحقق التفاعلات بين الطالب وزميله وبين الطالب والمحاضر لصالح بيئة التعلم الافتراضية، حيث أن بيئة التعلم الافتراضية هي أكثر دعماً للتفاعل بين الطالب وزميله من التلفاز التفاعلي. وأفادت الدراسة أن المحاضرين يحتاجون إلى تدريب في كيفية تسهيل التفاعل من خلال التكنولوجيا، ويبدو أن هذا شكل تحدياً خاصاً في تقنية التلفاز التفاعلي. والتصميم التعليمي في كثير من الأحيان يحتاج إلى مراجعة من حيث وتيرته والمرونة. ولم يتم تقييم التفاعل الاجتماعي بشكل كبير من قبل الطلبة ولكنه كان أكثر إيجابية في بيئة التعلم الافتراضية من التلفاز التفاعلي.

وقدم إهلرز (Ehlers, 2004) دراسة حازت على جائزة أفضل ورقة في الندوة التي عقدت في مدينة أولدنبرج الألمانية في العام (2004)، وقد ناقشت هذه الدراسة جودة التعلم الإلكتروني من منظور المتعلمين أنفسهم، وهو ما ينسجم مع جوهر علم الجودة الهادف إلى تحقيق رضا المستخدم، وأشار إهلرز إلى أن مفهوم الجودة من منظور المتعلم يجب أن يتسم بالشمولية فلا يتوقف عند الجوانب التعليمية فقط أو بالجوانب المتعلقة بتصميم واجهة التطبيق، وقد شارك في الدراسة متعلمون ممن لديهم خبرة سابقة في التعلم الإلكتروني، حيث جمعت البيانات بأسلوب المقابلة ، وبأسلوب المسح، وبناءً على نتائج الدراسة حدد الباحث سبعة مجالات رئيسة لوجهات نظر المتعلمين حول متطلبات جودة التعلم الإلكتروني، وتحتوي هذه المجالات على (30) محوراً موزعة بنسب متفاوتة بين المجالات السبعة، وهذه المجالات هي: دعم المدرس للمتعلم، والعمل التشاركي والتعاوني بين المتعلمين والمدرس، والخصائص التقنية لنظام التعلم الإلكتروني، والتكلفة، والمعلومات التي يحتاجها المتعلم حول المقرر والمؤسسة التي تقدمه، وبنية المقرر، ومبادئ علم التدريس.

وأجرى مكلاشان (Mclachlan, 2002) دراسة في ولاية أوهايو هدفت للتوصل إلى قائمة بمعايير جودة تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، وقد تضمنت القائمة المعايير الأتية:

1. السرعة (Speed): سرعة التحميل للمعلومات والتنقل بين صفحات المقرر جيدة.

2. الصفحة الرئيسة (Home Page): يتمتع المقرر بالجاذبية والتشويق، العنوان واضح والوصف والصور واضحة، ووجود فهرس وجدول للمحتويات، وجود بعض المؤشرات الأخرى الواضحة لمحتويات المقرر، ووجود حقوق الطبع والنشر وتاريخ تحديث الموقع.
3. سهولة التصفح (Ease of Navigation): روابط الصفحات الأخرى داخل المقرر مفيدة ومناسبة وصحيحة علمياً.
4. استخدام الوسائط المتعددة (Multi Media): كل الرسومات، والملفات الصوتية، وملفات الفيديو، وما إلى ذلك تخدم غرضاً واضحاً، وتساهم إسهاماً كبيراً في إثراء المقرر.
5. توافق المتصفح (Browser Compatibility): ويعني ذلك أن للمقرر فعالية مع مجموعة متنوعة من المتصفحات المعروفة مثل Netscape و Internet Explorer.
6. تقديم المحتوى (Content Presentation): هناك معلومات كافية لجعل المقرر يستحق الزيارة، كما يتسم بوضوح المعلومات وتنظيمها، ويتم استخدام نفس الشكل الأساسي باستمرار في جميع أنحاء المقرر، وتنظيم الروابط جيد وسهل الاستخدام.
7. الحداثة (Currency): يتم عرض تاريخ آخر نسخة جديدة في المقرر بوضوح، وتاريخ التنقيح الأخير.
8. إتاحة المعلومات (Availability of the Information): يتم توفير العديد من الروابط للحصول على مزيد من المعلومات من مواقع ويب أخرى مفيدة.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات والبحوث السابقة يُلاحظ أن هناك أوجه اختلاف واتفاق مع الدراسة الحالية في العديد من المواضيع، فقد تنوعت الدراسات السابقة بين عربية وأجنبية وبين دراسات تناولت متطلبات وضمان الجودة الواجب توافرها في برامج التعلم الإلكتروني مثل دراسة النجدي (2012) ودراسة Barker (2007) ودراسة الخطيب (2012)، ودراسات تناولت معايير جودة تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت.

وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في محاولتها لتقديم معايير لتقييم جودة المقررات الإلكترونية كدراسة اطميزي (2009) ودراسة الأغا وأبو شعبان (2007) ودراسة عبد النبي (2006) ودراسة More and Pinhey (2006) ودراسة Mclachlan (2002)، كما استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي مثل دراسة Yaghoubi et al. (2013) ودراسة عبد الجبار (2012) ودراسة النجدي (2012)

ودراسة الأغا وأبو شعبان (2007) ودراسة Ehlers (2004) وهذا يتفق مع الدراسة الحالية، ومعظمها استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات مثل دراسة الخطيب (2012) ودراسة النجدي (2012) ودراسة عبد الجبار (2012) وهذا أيضاً يتفق مع الدراسة الحالية، كما تنوعت عينات الدراسات السابقة بين أعضاء هيئة تدريس وطلبة، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مثل دراسة عبد الجبار (2012) ودراسة الخطيب (2012)، وبعض الدراسات اهتمت بتقديم معايير لتقييم جودة مقررات إلكترونية محددة كدراسة اطميزي (2009) ودراسة More and Pinhey (2006) ودراسة عبد الجبار (2012) واهتمت معظم الدراسات السابقة بمعايير جودة التعلم الإلكتروني من حيث مجالاته المتعددة في ضوء معايير تصميم التدريس مثل دراسة Mash et al. (2013) ودراسة الصالح (2005).

في حين تميزت الدراسة الحالية في أنها تسعى إلى تحديد معايير تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس التربوية والفنية وفق النموذج العام لتصميم التدريس (ADDIE)، كما تميزت عن غيرها من الدراسات أنها ستكون أول دراسة تتناول تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس في الجامعة الأردنية كنموذج، وقد أفادت الباحثة من الأدب السابق في تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها وفي بناء أداة الدراسة وتفسير نتائجها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناولت الباحثة في الفصل الحالي وصفاً للمنهجية التي استخدمت في الدراسة وكذلك وصفاً لمجتمع الدراسة والطريقة التي تم اختيار العينة بها، كذلك قدمت وصفاً للطريقة التي تم بها إعداد أداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة (المستقلة والتابعة) ووصفاً للإجراءات التي أتبعت أثناء تطبيق الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات اللازمة للوصول إلى النتائج.

منهجية الدراسة

بما أن الهدف من هذه الدراسة هو تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، فإن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة، لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية ولأسئلتها وأهدافها؛ إذ يقوم هذا المنهج على وصف ظاهرة من الظواهر عن طريق جمع البيانات للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، 2011).

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية ذكوراً وإناثاً في جميع كلياتها، وقصدياً تم اختيار ثلاث كليات منها والتي يستخدم فيها أعضاء الهيئة التدريسية المقررات الإلكترونية عن طريق نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodel، وهي: كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات وكلية الهندسة والتكنولوجيا وكلية اللغات الأجنبية، وذلك في العام الدراسي 2014/2013، وفقاً لإحصائيات دائرة الموارد البشرية في الجامعة الأردنية خلال نفس العام، حيث تم استثناء كل من أستاذ شرف وأستاذ زائر ومساعدي التدريس والباحثين.

وقد بلغ عدد أفراد المجتمع بعد الاستثناء (288) عضواً ممن هم من رتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومدرس/ محاضر، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة وهي: الجنس، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية.

الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية).

المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	207	71 .875
	أنثى	81	28 .125
المجموع		288	%100
نوع الكلية	علمية	203	70 .49
	إنسانية	85	29 .51
المجموع		288	%100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	73	25 .35
	أستاذ مشارك	73	25 .35
	أستاذ مساعد	70	24 .30
	مدرس	17	5 .90
	محاضر متفرغ	55	19 .1
المجموع		288	%100

عينة الدراسة

نظراً لمحدودية مجتمع الدراسة الحالية فقد تم أخذ جميع أفراد المجتمع الأصلي كعينة للدراسة والذي يبلغ عددهم (288) عضواً، حيث تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتاحة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، والذين هم على رأس عملهم خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013 في كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات وكلية الهندسة والتكنولوجيا وكلية اللغات الأجنبية.

وقد وزعت الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس ورقياً في مكاتبهم، وذلك لمعرفة جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) في الجامعة الأردنية. وبعد جمع البيانات من عينة الدراسة بلغ العدد النهائي للاستبانات التي تم استرجاعها (103) استبانة بنسبة (36%)، وذلك بسبب عدم استرجاع بعض الاستبانات ولقيام الباحثة باستبعاد (7) استبانات منها؛ لعدم اكتمال بعضها أو لعدم الجدية في الإجابة على بعض فقراتها.

والجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة النهائي بعد الاستبعاد وذلك وفقاً لمتغيرات الدراسة وهي: الجنس، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية.

الجدول (2) توزيع عينة الدراسة النهائي وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية)

المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	56	54.4
	أنثى	47	45.6
المجموع		103	%100
نوع الكلية	علمية	84	81.6
	إنسانية	19	18.4
المجموع		103	%100
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك فأعلى*	33	32.04
	أستاذ مساعد	33	32.04
	مدرس/ محاضر	37	35.92
المجموع		103	%100

*ملاحظة بعد تفريغ البيانات وجدت الباحثة أن عدد أعضاء الهيئة التدريسية المستجيبين من رتبة أستاذ إثنان فقط، وهذا العدد غير كافي لغايات التحليل الإحصائي، وبالتالي عمدت الباحثة إلى ضم رتبة أستاذ إلى رتبة أستاذ مشارك، فأصبح توزيع الرتب الأكاديمية في الدراسة كالأتي: أستاذ مشارك فأعلى، أستاذ مساعد، مدرس/ محاضر.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وللإجابة عن أسئلتها، قامت الباحثة بناءً على النتائج التي حصلت عليها من الدراسة الاستطلاعية وبالاستفادة من أدوات الدراسات السابقة ببناء استبانة معايير تصميم التدريس للمقررات الإلكترونية وذلك لاستطلاع آراء عينة الدراسة عن مدى تحقق هذه المعايير في المقررات الإلكترونية المقدمة في الجامعة الأردنية، إذ تعتبر الاستبانة من أهم وأكثر أدوات جمع المعلومات والبيانات استخداماً في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، وذلك لعدة اعتبارات منها: قلة تكلفة استخدامها من جهة وسهولة استخدامها ومعالجة البيانات التي نحصل عليها من جهة أخرى (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، 2011).

وتم إعداد استبانة معايير تصميم التدريس المتعلقة بجودة المقررات الإلكترونية وفق نموذج التصميم العام (ADDIE) من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة مكلاشان (Mclachlan, 2002) ودراسة الصعيدي (2009)، ودراسة اطميزي (2009)، ودراسة النجدي (2012)، حيث تم وضع قائمة بأهم المعايير المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، ثم صياغتها على شكل استبانة تألفت بصورتها الأولية من (75) فقرة موزعة على خمسة مجالات تمثل المعايير الرئيسة لتصميم التدريس للمقررات الإلكترونية وهي:

1. مرحلة التحليل: وتتضمن معايير متعلقة بتحديد أهداف المقرر الإلكتروني ومتطلباته.
2. مرحلة التصميم: وتتضمن معايير تصميم محتوى المقرر الإلكتروني وتسلسل نشاطاته.
3. مرحلة التطوير: وتتضمن معايير استراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم.
4. مرحلة التنفيذ: وتتضمن معايير تقنيات التعلم الإلكتروني ووسائله ومعاييره التفاعلية.
5. مرحلة التقويم: وتتضمن معايير تقويم الأداء.

واشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على مقدمة لتوضيح الغرض من الدراسة وأهم أهدافها، والجدول (3) يوضح عناصر الاستبانة في صورتها الأولية.

الجدول (3) عناصر أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية

رقم المجال	المجالات (المعايير الرئيسة)	عدد مؤشرات الأداء
الأول	معايير أهداف المقرر الإلكتروني ومتطلباته.	10
الثاني	معايير تصميم محتوى المقرر الإلكتروني وتسلسل نشاطاته.	27
الثالث	معايير استراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم.	8
الرابع	معايير تقنيات التعلم الإلكتروني ووسائله ومعاييره التفاعلية.	13
الخامس	معايير تقويم الأداء.	15
المجموع		75

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة وقدرتها على قياس السمة التي أعدت من أجل قياسها، من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم (8) محكماً من الخبراء وذوي الاختصاص في تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، الملحق (1)، وذلك للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الأداة ووضوحها ومدى اتساقها مع المحاور التي تنتمي إليها، وللتأكد من مدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وذكر أي تعديلات ضرورية واقتراح وحذف ما يرونه مناسب من فقرات.

وبعد الاطلاع على أراء المحكمين وملاحظاتهم تمت مراجعة الاستبانة وتعديلها بناءً على مقترحات المحكمين وأية تعديلات أو إضافات وجدوها مناسبة، وتمثلت التعديلات في إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات لعدم مناسبتها أو بسبب تكرارها، وفي ضوء التعديلات أصبحت الإستبانة في صورتها النهائية مكونة من (63) فقرة موزعة على المجالات الخمسة السابقة الذكر، وتم تقسيمها إلى جزأين:

- الجزء الأول: اشتمل على عبارات تتعلق بالمتغيرات الديموغرافية لأفراد مجتمع الدراسة.

- أما الجزء الثاني: فاشتمل على عدة مجالات رئيسية تبين عدداً من معايير تصميم التدريس للمقررات الإلكترونية ومجالاتها الفرعية (معايير فرعية). واستخدم مقياس رباعي التدرج في الجانب الأيسر أمام كلّ عبارة ومؤشر على النحو الأتي:
  - عالية ولها (4) درجات.
  - متوسطة ولها (3) درجات.
  - ضعيفة ولها درجتان.
  - غير متحققة ولها درجة واحدة.

وكانت صياغة جميع فقرات استبانة معايير تصميم التدريس المتعلقة بجودة المقررات الإلكترونية موجبة الاتجاه، الملحق (2)، والجدول (4) يوضح مكونات أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية.

الجدول (4) مكونات أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية

رقم المجال	المجالات (المعايير الرئيسة)	مؤشرات الأداء
الأول	معايير أهداف المقرر الإلكتروني ومتطلباته.	13
الثاني	معايير تصميم محتوى المقرر الإلكتروني وتسلسل نشاطاته.	21
الثالث	معايير استراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم.	8
الرابع	معايير تقنيات التعلم الإلكتروني ووسائله ومعاييره التفاعلية.	10
الخامس	معايير تقويم الأداء.	11
المجموع		63

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية يقدر عددها (18) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من خارج العينة الأصلية وباستخدام معادلة كرونباخ (ألفا) للاتساق الداخلي عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

Statistical Package for Social Sciences (SPSS) تم حساب الثبات، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة الكلية (0.88)، وبالنسبة لقيم معاملات الثبات للمجالات الخمسة فكانت كما في الجدول (5).

الجدول (5) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ (ألفا) لاستبانة معايير تصميم التدريس للمقررات الإلكترونية وفق نموذج (ADDIE)

المجالات (المعايير الرئيسة)	معامل الاتساق الداخلي
معايير أهداف المقرر الإلكتروني ومتطلباته.	0.75
معايير تصميم محتوى المقرر الإلكتروني وتسلسل نشاطاته.	0.78
معايير استراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم.	0.78
معايير تقنيات التعلم الإلكتروني ووسائله ومعاييره التفاعلية.	0.78
معايير تقويم الأداء.	0.81
الدرجة الكلية (جميع المجالات)	0.88

وتعتبر هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية، وبالاستئناس بآراء الخبراء في هذا المجال قامت الباحثة بتحديد معياراً لتفسير ومناقشة نتائج إجابات عينة الدراسة، وذلك وفقاً للدرجات المعطاة لبدائل أداة الدراسة، واعتماداً على المعادلة الأتية:

المدى= أكبر درجة معطاة للحد الأعلى لبدائل الدراسة – أقل درجة معطاة للحد الأدنى لبدائل الدراسة.

وبطرح أكبر درجة من أقل درجة يكون المدى على النحو الأتي: 4 - 1 = 3.

ثم نقوم بقسمة المدى على عدد فئات التقدير المئوي وهي ثلاثة فئات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) لحساب طول الفئة كما هو موضح في المعادلة الأتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{3}{3} = 1$$

وعليه يكون:

- الحد الأدنى = 1 + 1 = 2
- الحد المتوسط = 2 + 1 = 3
- الحد الأعلى = 3+ 1 = 4

وبذلك يكون معيار الحكم على فقرات الاستبانة كالأتي:

- الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1 إلى 2) تعني أن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج ADDIE في الجامعة الأردنية ضعيفة.
- الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (أكبر من 2 إلى 3) تعني أن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج ADDIE في الجامعة الأردنية متوسطة.
- الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (أكبر من 3 إلى 4) تعني أن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج ADDIE في الجامعة الأردنية مرتفعة.

إجراءات تطبيق الدراسة

- تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الأتية:

1. الإطلاع على الدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع تقييم جودة المقررات الإلكترونية، وذلك بغرض تحليلها ومناقشتها والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، وتوظيفها في معالجة مشكلة وإجراءات الدراسة الحالية.
2. إعداد أداة الدراسة وهي قائمة بالمعايير والأسس التي يتم في ضوءها تقييم جودة المقررات الإلكترونية.
3. عرض أداة الدراسة على مجموعه من المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم للتحقق من صحة الأداة وثباتها، وإجراء التعديلات المطلوبة.
4. الحصول على الموافقات والأوراق الرسمية اللازمة لأغراض الدراسة.
5. حصر مجتمع الدراسة وتحديد العينة بصورتها النهائية.

6. تطبيق أداة الدراسة فعليا علي عينة الدراسة المختارة سابقاً من خلال توزيع الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس ورقياً في مكاتبهم وكذلك عن طريق بريدهم الإلكتروني من خلال مركز الحاسوب في الجامعة الأردنية.
7. رصد وتفريغ البيانات على قوائم خاصة، ثم إدخالها إلكترونياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).
8. تحليل النتائج ومعالجتها إحصائيا، وتفسيرها، ومناقشتها.
9. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات وهي:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- الرتبة الأكاديمية: وله أربع مستويات (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس/ محاضر).
- نوع الكلية: وله مستويان (علمية، إنسانية).

ثانياً: المتغير التابع: درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE Model) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

المعالجة الإحصائية

بعد أن قامت الباحثة بإدخال بيانات الاستبانات في البرنامج الإحصائي (SPSS) تم معالجتها باستخدام المعالجات الإحصائية الأتية:

- حساب المتوسطات الحسابيْة والانحرافات المعياريّة لكل محور من محاور الأداة، ولكل فقرة من فقراتها، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما مدى تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟
- اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) للكشف عن الفروق في ضوء متغير الجنس ونوع الكلية، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن الفروق في ضوء متغير الرتبة الأكاديمية، وذلك للإجابة عن

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، والرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس/ محاضر)، ونوع الكلية (إنسانية، علمية)؟

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بعد تطبيق استبانة تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE)، وتحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وفيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وينص على: "ما درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية بشكل عام ثم لكل بعد من أبعاد الاستبانة، والجدول رقم (6) أدناه يوضح ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس لكل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	مرحلة التصميم	3.21	.278	مرتفعة
2	مرحلة التحليل	3.13	.357	مرتفعة
3	مرحلة التطوير	2.87	.425	متوسطة
4	مرحلة التقويم	2.77	.343	متوسطة
5	مرحلة التنفيذ	2.46	.393	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.95	.260	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.46-3.21)، وأن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE)

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على الدرجة الكلية كانت متوسطة، حيث جاء مجال "مرحلة التصميم" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي وبدرجة تحقق مرتفعة، وجاء مجال "مرحلة التحليل" في المرتبة الثانية وبدرجة تحقق مرتفعة، وجاء مجال "مرحلة التطوير" في المرتبة الثالثة وبدرجة تحقق متوسطة، وجاء مجال "مرحلة التقويم" في المرتبة الرابعة وبدرجة تحقق متوسطة، بينما جاء مجال "مرحلة التنفيذ" في المرتبة الخامسة والأخيرة وبدرجة تحقق متوسطة، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدا، حيث كانت على النحو الأتي:

المجال الأول (مرحلة التحليل):

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التحقق لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس على فقرات مجال مرحلة التحليل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تحديد اسم ورقم المقرر بعنوان واضح.	3.81	.486	مرتفعة
2	ارتباط الأهداف التعليمية مباشرةً بمحتوى الوحدة التعليمية.	3.31	.543	مرتفعة
3	يحدد المقرر بوضوح الفئة المستهدفة.	3.24	.747	مرتفعة
4	يحتوي المقرر على مقدمة واضحة تراعي خلفية المتعلم.	3.18	.519	مرتفعة
5	ارتباط الأهداف التعليمية للمقرر مع أنشطة التعلم.	3.17	.466	مرتفعة
6	ارتباط الأهداف التعليمية بخبرات واقعية للطلبة.	3.14	.864	مرتفعة
7	قدرة الأهداف التعليمية على تنمية مهارات تفكير عليا.	3.11	.885	مرتفعة

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	ارتباط الأهداف التعليمية للمقرر مع استراتيجيات التدريس.	3.11	.418	مرتفعة
9	ارتباط الأهداف التعليمية للمقرر مع أساليب التقويم.	3.04	.418	مرتفعة
10	يحتوي المقرر على مصادر متنوعة ملحقة.	3.02	.626	مرتفعة
11	تتصف الأهداف في المقرر بقابليتها للتحقق	3.01	.846	مرتفعة
12	وصف الأهداف للأداء النهائي المطلوب من الطالب	2.84	.801	متوسطة
13	يعرض المقرر الأهداف التعليمية العامة تبعاً لمستوياتها (معرفية – وجدانية – مهارية)	2.73	.717	متوسطة
	مرحلة التحليل ككل	3.13	.357	مرتفعة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.73-3.81)، وأن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على مجال مرحلة التحليل ككل "معايير أهداف المقرر الإلكتروني ومتطلباته" جاءت ضمن درجة تحقق مرتفعة، باستثناء فقرتين فقط جاءتا ضمن درجة التحقق المتوسطة، وجاءت الفقرة (1) والتي تنص على "تحديد اسم ورقم المقرر بعنوان واضح" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "يعرض المقرر الأهداف التعليمية العامة تبعاً لمستوياتها (معرفية – وجدانية – مهارية)" بالمرتبة الأخيرة.

المجال الثاني (مرحلة التصميم):

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التحقق لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس على فقرات مجال مرحلة التصميم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	خلو المقرر من المواد الدعائية والإعلانية	3.90	.384	مرتفعة
2	يتسم المحتوى بعدم التحيز لفئة معينة سياسياً أو دينياً أو عرقياً	3.86	.486	مرتفعة
3	خلو المقرر من الأخطاء الإملائية والنحوية	3.52	.521	مرتفعة
4	يلائم المحتوى في تصميمه مستوى نماء الطلبة	3.48	.575	مرتفعة
5	يلائم محتوى المقرر الأهداف العامة المحددة مسبقاً	3.38	.562	مرتفعة
6	يمتاز التصميم لشاشة العرض بالوضوح وسهولة استخدام أدوات التصفح والتنقل	3.35	.555	مرتفعة
7	وجود عناوين رئيسة وفرعية مستخدمة لتنظيم محتوى المقرر بدقة	3.25	.537	مرتفعة
8	يتضمن المحتوى حقوق التأليف والمرجعية	3.18	.682	مرتفعة
8	يغطي محتوى المقرر الموضوعات العلمية في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً	3.18	.480	مرتفعة
10	تمتاز الروابط المستخدمة في المقرر بأنها صحيحة ودقيقة	3.17	.445	مرتفعة

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	التحقق من فاعلية الروابط المختلفة في المقرر	3.10	.409	مرتفعة
11	يمتاز عرض الروابط في المقرر بنسق موحد لمساعدة الطالب في استخدامها مثل وضع خط أسفل الرابط	3.10	.409	مرتفعة
13	يعمل تصميم شاشة العرض للمقرر على جذب انتباه المتعلم	3.07	.675	مرتفعة
13	استخدام المقرر إيقونات تتسم بالبساطة وبوضوح الوظيفة	3.07	.510	مرتفعة
15	خلو المقرر من أخطاء التصميم والبرمجة	3.03	.453	مرتفعة
16	يقدم المقرر أدوات للتصفح وروابط لمصادر تعلم مناسبة	3.01	.514	مرتفعة
17	مراعاة مبدأ الاتزان في عرض المعلومات على الشاشة الواحدة	3.00	.542	متوسطة
18	مراعاة الحداثة في مصادر التعلم المستخدمة من روابط وكتب	2.99	.357	متوسطة
19	يوفر التصميم ثباتاً لأماكن ووظائف أدوات التصفح والروابط في جميع الصفحات	2.97	.532	متوسطة
20	مراعاة الدقة في اختيار الأنشطة التعليمية المختلفة من رسوم وفيديو	2.91	.467	متوسطة
21	يتضمن تصميم المقرر خرائط إرشادية لتوضيح محتوياته	2.88	.491	متوسطة
	مرحلة التصميم ككل	3.21	.278	مرتفعة

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.88-3.90)، وأن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE)

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على مجال مرحلة التصميم ككل "معايير تصميم محتوى المقرر الإلكتروني وتسلسل نشاطاته" جاءت ضمن درجة تحقق مرتفعة، باستثناء خمس فقرات جاءت ضمن درجة التحقق المتوسطة، وجاءت الفقرة (9) والتي تنص على "خلو المقرر من المواد الدعائية والإعلانية" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة (18) ونصها "يتضمن تصميم المقرر خرائط إرشادية لتوضيح محتوياته" بالمرتبة الأخيرة.

المجال الثالث (مرحلة التطوير):

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التحقق لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس على فقرات مجال مرحلة التطوير مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	توفر استراتيجيات التدريس أدوات اتصال تزامنية وغير تزامنية تتسق مع المقرر	3.44	.681	مرتفعة
2	يتضمن المقرر استراتيجيات تدريس تتلاءم مع الأهداف والمحتوى	3.17	.579	مرتفعة
3	يتضمن المقرر استراتيجيات تدريس متنوعة لمقابلة التنوع في أساليب التعلم لدى الطلبة	3.01	.475	مرتفعة
4	يستخدم المقرر نشاطات تعلم ذاتية تتلاءم مع محتواه وأهدافه	2.89	.503	متوسطة
5	مراعاة التسلسل في عرض النشاطات التعليمية وتوضيح تعليمات الأنشطة المقدمة في المقرر	2.88	.615	متوسطة
6	مناسبة النشاطات التعليمية في المقرر لخصائص الطلبة	2.87	.605	متوسطة
7	يوظف المقرر استراتيجيات تدريس تنمي التفكير	2.64	.608	متوسطة
8	تتضمن نشاطات التعلم روابط إلكترونية تثري المحتوى	2.05	1.013	متوسطة
	مرحلة التطوير ككل	2.87	.425	متوسطة

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.05-3.44)، وأن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على مجال مرحلة التطوير ككل "معايير استراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم" جاءت ضمن درجة تحقق متوسطة، باستثناء ثلاث فقرات جاءت ضمن درجة التحقق المرتفعة، وجاءت الفقرة (2) والتي تنص على "توفر استراتيجيات التدريس أدوات اتصال تزامنية وغير تزامنية تتسق مع المقرر" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة (8) ونصها "تتضمن نشاطات التعلم روابط إلكترونية تثري المحتوى" بالمرتبة الأخيرة.

المجال الرابع (مرحلة التنفيذ):

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التحقق لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس على فقرات مجال مرحلة التنفيذ مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يوفر المقرر تقنيات تسهل عملية تبادل الملفات بين الطلبة والمدرس	3.33	.922	مرتفعة
2	يستخدم المقرر تقنيات تعلم مناسبة	3.08	.413	مرتفعة
3	مراعاة المقرر الإلكتروني الانسجام بين تقنيات التعلم وبين استراتيجيات التدريس المستخدمة	2.91	.612	متوسطة
4	يوفر المقرر قائمة بريدية تشمل البريد الإلكتروني للتواصل بين المدرس والطلبة	2.87	.836	متوسطة
5	يمارس المدرس دوره كمراقب ومدير ومجيب عن المناقشات في المقرر بفاعلية	2.25	.682	متوسطة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرتبة
متوسطة	.824	2.21	يسمح المقرر بحدوث تفاعلات هادفة من خلال المناقشة باستخدام لوحة الإعلانات وخدمة الرسائل الفورية	6
متوسطة	.800	2.21	ينص المقرر على قواعد المشاركة في المناقشات والتفاعلات بين الطلبة فيما بينهم ومع المدرس وتحديد أدوار المشاركين	7
متوسطة	1.017	2.16	يوفر المقرر تقنيات تعلم بديلة في حال حدوث عطل في التقنيات المستخدمة	8
منخفضة	1.029	1.86	يوفر المقرر منتدى إلكتروني وغرفة للمحادثة والحوار بين المدرس والطلبة	9
منخفضة	.695	1.71	يسمح المقرر للطلبة بنشر ما يريدون من أسئلة والمشاركة في تأليف محتويات المقرر	10
متوسطة	.393	2.46	مرحلة التنفيذ ككل	

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.71-3.33) وأن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على مجال مرحلة التنفيذ ككل "معايير تقنيات التعلم الإلكتروني ووسائله ومعاييره التفاعلية" جاءت ضمن درجة تحقق متوسطة، باستثناء فقرتين جاءتا ضمن درجة التحقق المرتفعة، وفقرتين أيضاً جاءتا ضمن درجة التحقق المنخفضة، وجاءت الفقرة (4) والتي تنص على "يوفر المقرر تقنيات تسهل عملية تبادل الملفات بين الطلبة والمدرس" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة (10) ونصها "يسمح المقرر للطلبة بنشر ما يريدون من أسئلة والمشاركة في تأليف محتويات المقرر" بالمرتبة الأخيرة.

المجال الخامس (مرحلة التقويم):

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التحقق لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس على فقرات مجال مرحلة التقويم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يراعي المقرر في استراتيجيات وأنشطة التقويم خصائص الطلبة	3.17	.658	مرتفعة
2	تستهدف الاستراتيجيات والأنشطة التقويمية للمقرر قياس مخرجات تعلم محددة	3.05	.380	مرتفعة
2	توفر استراتيجيات وأنشطة التقويم في المقرر تعليمات وإرشادات توجه الطالب عما هو مطلوب منه بوضوح	3.05	.405	مرتفعة
4	تتميز استراتيجيات وأنشطة التقويم بالشمولية في قياس جميع أهداف التعلم للمقرر	3.03	.407	مرتفعة
5	ملاءمة الاستراتيجيات والأنشطة التقويمية المستخدمة في المقرر مع أهداف ومحتوى المقرر	2.95	.632	متوسطة
6	وجود وسائل تقويم متنوعة ومناسبة من حيث عدد التكليفات وطرق تقويم بديلة	2.92	.605	متوسطة
7	يزود المقرر الطلبة بالتغذية الراجعة المستمرة عن إجاباتهم وتدمج ضمن نشاطات التعلم	2.90	.735	متوسطة

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	يوفر المقرر طرقاً للتقويم البنائي والنهائي للطلبة أثناء التدريس	2.83	.760	متوسطة
9	يوفر المقرر معايير النجاح المطلوبة لكل مهمة تقويمية	2.76	.649	متوسطة
10	يوفر المقرر اختبارات ذاتية في نهاية كل كائن تعليمي وفرصة للطالب لمراجعة إجاباته وتدقيقها قبل تأكيدها	2.30	.639	متوسطة
11	يوفر المقرر التقويم القبلي للمهارات والمتطلبات السابقة للطلبة	1.50	.655	منخفضة
	مرحلة التقويم ككل	2.77	.343	متوسطة

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.50-3.17) وأن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على مجال مرحلة التقويم ككل "معايير تقويم الأداء" جاءت ضمن درجة تحقق متوسطة، باستثناء فقرة واحدة جاءت ضمن درجة التحقق المنخفضة، وأربع فقرات جاءت ضمن درجة التحقق المرتفعة، وجاءت الفقرة (2) والتي تنص على "يراعي المقرر في استراتيجيات وأنشطة التقويم خصائص الطلبة" في المرتبة الأولى، بينما جاءت الفقرة (7) ونصها "يوفر المقرر التقويم القبلي للمهارات والمتطلبات السابقة للطلبة" بالمرتبة الأخيرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) والرتبة الأكاديمية (أستاذ / أستاذ مشارك / أستاذ مساعد/ مدرس) ونوع الكلية (إنسانية /علمية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية حسب متغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية ونوع الكلية، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لكل من متغيري الجنس والكلية وتحليل التباين الأحادي لمتغير الرتبة الأكاديمية، والجداول أدناه توضح ذلك.

1. متغير الجنس:

للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، كما استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مرحلة التحليل	ذكر	56	3.10	.408	-.942	101	.348
	أنثى	47	3.17	.286			
مرحلة التصميم	ذكر	56	3.16	.304	-2.062	101	.042
	أنثى	47	3.27	.231			
مرحلة التطوير	ذكر	56	2.84	.443	-.771	101	.443
	أنثى	47	2.90	.405			
مرحلة التنفيذ	ذكر	56	2.39	.377	-2.138	101	.035
	أنثى	47	2.55	.397			

مرحلة التقويم	ذكر	56	2.72	.367	-1.454	101	.149
	أنثى	47	2.82	.306			
الدرجة الكلية	ذكر	56	2.91	.288	-2.019	101	.046
	أنثى	47	3.01	.211			

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في مجالي مرحلة التصميم ومرحلة التنفيذ وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في باقي المجالات.

2. متغير الرتبة الأكاديمية:

للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لعضو الهيئة التدريسية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (13).

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

	الرتبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرحلة التحليل	أستاذ مشارك فأعلى	33	3.17	.288
	أستاذ مساعد	33	3.03	.460
	مدرس	37	3.18	.295
	المجموع	103	3.13	.357
مرحلة التصميم	أستاذ مشارك فأعلى	33	3.17	.148
	أستاذ مساعد	33	3.16	.376
	مدرس	37	3.29	.249
	المجموع	103	3.21	.278
مرحلة التطوير	أستاذ مشارك فأعلى	33	2.86	.400
	أستاذ مساعد	33	2.86	.472
	مدرس	37	2.88	.415
	المجموع	103	2.87	.425

مرحلة التنفيذ	أستاذ مشارك فأعلى	33	2.34	.308
	أستاذ مساعد	33	2.42	.336
	مدرس	37	2.61	.464
	المجموع	103	2.46	.393
مرحلة التقويم	أستاذ مشارك فأعلى	33	2.82	.135
	أستاذ مساعد	33	2.62	.412
	مدرس	37	2.85	.369
	المجموع	103	2.77	.343
الدرجة الكلية	أستاذ مشارك فأعلى	33	2.94	.117
	أستاذ مساعد	33	2.89	.347
	مدرس	37	3.03	.247
	المجموع	103	2.95	.260

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية بسبب اختلاف فئات متغير الرتبة الأكاديمية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (14).

الجدول (14) تحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية على درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مرحلة التحليل	بين المجموعات	.447	2	.223	1.776	.175
	داخل المجموعات	12.581	100	.126		
	الكلي	13.028	102			
مرحلة التصميم	بين المجموعات	.404	2	.202	2.706	.072
	داخل المجموعات	7.458	100	.075		
	الكلي	7.861	102			
مرحلة التطوير	بين المجموعات	.010	2	.005	.026	.974

	داخل المجموعات	18.440	100	.184		
	الكلي	18.449	102			
مرحلة التنفيذ	بين المجموعات	1.320	2	.660	4.581	.012
	داخل المجموعات	14.407	100	.144		
	الكلي	15.727	102			
مرحلة التقويم	بين المجموعات	1.055	2	.527	4.828	.010
	داخل المجموعات	10.925	100	.109		
	الكلي	11.980	102			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.391	2	.195	3.011	.054
	داخل المجموعات	6.487	100	.065		
	الكلي	6.877	102			

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجالي مرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (15).

الجدول (15) المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الرتبة الأكاديمية

		المتوسط الحسابي	أستاذ مشارك فأعلى	أستاذ مساعد	مدرس
مرحلة التنفيذ	أستاذ مشارك فأعلى	2.34			
	أستاذ مساعد	2.42	.08		
	مدرس	2.61	*.27	.19	
مرحلة التقويم	أستاذ مشارك فأعلى	2.82			
	أستاذ مساعد	2.62	.20		
	مدرس	2.85	.03	*.23	

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين رتبة أستاذ مشارك فأعلى و بين رتبة مدرس، وجاءت الفروق لصالح رتبة مدرس، في مجال مرحلة التنفيذ. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين رتبة أستاذ مساعد وبين رتبة مدرس، وجاءت الفروق لصالح رتبة مدرس، في مجال مرحلة التقويم.

3.متغير نوع الكلية:

للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية لدرجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع الكلية، كما استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (16).

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر نوع الكلية على درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية

	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مرحلة التحليل	إنسانية	19	3.08	.184	-.670	101	.505
	علمية	84	3.14	.386			
مرحلة التصميم	إنسانية	19	3.21	.171	.011	101	.991
	علمية	84	3.21	.297			
مرحلة التطوير	إنسانية	19	2.99	.333	1.343	101	.182
	علمية	84	2.84	.441			
مرحلة التنفيذ	إنسانية	19	2.42	.280	-.479	101	.633
	علمية	84	2.47	.415			
مرحلة التقويم	إنسانية	19	2.80	.136	.492	101	.624
	علمية	84	2.76	.374			
الدرجة الكلية	إنسانية	19	2.96	.118	.089	101	.929
	علمية	84	2.95	.283			

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لنوع الكلية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

في هذا الفصل تستعرض الباحثة مناقشة نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلتها، ويتضمن كذلك عرضاً لأبرز التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، وهي كما يأتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وينص على: "ما درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية؟"

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال كما هو موضح في الجدول (6) أن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على الدرجة الكلية كانت متوسطة وبمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (260.). وهذا يتفق إلى حد ما مع دراسة الصعيدي (2010) ودراسة الخطيب (2012) ويختلف مع دراسة سعيد وأحمد (2014) ودراسة النجدي (2012) ودراسة Asmawi & Abdul Razak (2006).

وتعزو الباحثة السبب في أن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) في الجامعة الأردنية متوسطة؛ إلى عدم وجود فريق عمل متكامل لتصميم المقررات الإلكترونية يضم فنيين وخبراء تصميم التدريس وتربويين، وحاجة مطوري المقررات الإلكترونية من أعضاء هيئة التدريس لامتلاك كفايات ومهارات ومبادئ تصميم التدريس المتعددة والمتمثلة في نموذج تصميم التدريس العام بمراحله المختلفة، والتي لا تختلف كثيراً في مضمونها عن مبادئ تصميم التدريس المستخدمة في المقررات التقليدية، بالإضافة إلى ضعف اهتمام الجامعة الأردنية بإدارة عمليات التدريب المختلفة لمطوري هذه المقررات، من حيث تصميم التدريس واختيار خبراء المحتوى وتحضير المواد العلمية والتعليمية واستراتيجيات التدريس والتقويم المتبعة في المقرر.

كما وتعزو الباحثة السبب في هذه النتيجة التي تدل على درجات غير مرتفعة، إلى حداثة المقررات الإلكترونية التي توظف في التعلم الإلكتروني والمستخدمة من قبل الجامعة، واعتماد الجامعة الأردنية على المعايير العالمية للتعلم الإلكتروني لتصميم المقررات الإلكترونية مثل

معايير SCORM, IMS أكثر من اعتمادها على معايير تصميم التدريس وخاصة نموذج التصميم العام (ADDIE). ولذلك يجب أن يكون هنالك سياسة وآليات لتطوير المقررات وتحديثها كلما اقتضى الأمر ذلك.

وبينت الدراسة أيضاً أن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على المجالات الفرعية مرتبةً وفق المتوسطات الحسابية كانت على النحو الآتي:

مجال (مرحلة التصميم):

جاء مجال "مرحلة التصميم" والمتعلق بمعايير تصميم محتوى المقرر الإلكتروني وتسلسل نشاطاته في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.21) وانحراف معياري (260.) وبدرجة تحقق مرتفعة، ونلاحظ من خلال الجدول (8) أن جميع مؤشرات الأداء لمجال مرحلة التحليل متحققة ولكن بنسب متفاوتة فنجد أن هناك (4) معايير قد تحققت بدرجة تحقق متوسطة، وأن باقي المعايير وعددها (17) معياراً قد تحققت بدرجة تحقق مرتفعة، وتعزو الباحثة السبب في تحقق غالبية معايير هذا المجال بدرجة مرتفعة مثل معيار (خلو المقرر من الأخطاء الإملائية والنحوية ومن أخطاء الطباعة، ومن أخطاء التصميم والبرمجة، وامتياز الروابط المستخدمة في المقرر بأنها صحيحة ودقيقة والتحقق من فاعليتها وامتيازها بنسق موحد، واحتواء المحتوى على حقوق التأليف والمرجعية) يعود إلى الدور الذي تلعبه الجامعة الأردنية في متابعة ومراجعة المقررات الإلكترونية وتنقيحها من الأخطاء اللغوية وأخطاء الطباعة والأخطاء العلمية، وذلك من خلال عرضها على مدققين وخبراء متخصصين في هذا المجال، فإذا كان هناك بعض الملاحظات يتم تعديلها في المقرر قبل اعتماده.

أما فيما يتعلق بمعيار خلو المقرر من المواد الدعائية والإعلانية والذي حصل على أعلى درجة تحقق بين معايير هذا المجال فتعزو الباحثة السبب إلى أن هذه المقررات الإلكترونية تابعة لموقع تعليمي جامعي حكومي ولا علاقة له بالمواقع التجارية أو الترفيهية. وفيما يتعلق بمعيار (يتسم محتوى المقرر بعدم التحيز لفئة معينة سياسياً أو دينياً أو عرقياً) فإن ذلك يعزى إلى الضوابط والقوانين التي تفرضها وزارة التعليم العالي على جميع المقررات الجامعية سواء أكانت إلكترونية أو مقررات تقليدية.

أما فيما يتعلق بمعايير (ملاءمة محتوى المقرر للأهداف العامة المحددة مسبقاً ومستوى نماء الطلبة، وتغطية الموضوعات العلمية في ضوء الأهداف التعليمية المحددة) فذلك يعود إلى اهتمام وادراك مطوري المقررات الإلكترونية من أعضاء هيئة التدريس إلى أهمية هذه المعايير

وضرورة تحققها في تصميم التدريس للمقررات التعليمية سواء أكانت مقررات إلكترونية أو تقليدية، فهي من العناصر الرئيسة والمشتركة التي يتكون منها أي نموذج تصميم تدريس، وبذلك يجب أن يكون محتوى المقرر وأهدافه محددة وواضحة ومناسبة للفئة المستهدفة.

أما بالنسبة إلى ما يتعلق بمعايير (يمتاز تصميم شاشة العرض بالوضوح وسهولة استخدام أدوات التصفح والتنقل ويعمل على جذب انتباه المتعلم ومراعاة مبدأ الاتزان في عرض المعلومات على الشاشة الواحدة، ووجود عناوين رئيسة وفرعية مستخدمة لتنظيم محتوى المقرر بدقة، واستخدام المقرر إيقونات تتسم بالبساطة وبوضوح الوظيفة) فإن السبب في حصولها على درجة تحقق عالية يعود إلى أنها من معايير التصميم الفني التي تناولتها الكثير من الدراسات والأدبيات التي أكدت علي أهميتها في العملية التربوية، كما يعزى السبب كذلك في حصول هذه المعايير على درجة تحقق عالية حسب وجهة نظر الباحثة إلى أن الفنيين والمسؤولين عن تصميم المحتوى الإلكتروني في الجامعة الأردنية يعتمدون على قوالب تصميم موحدة وثابتة في عرض المحتوى وفي تصميم شاشات العرض للمقرر، كما أن هذه القوالب تصمم خصيصاً لتجنب تشتت ذهن الطالب.

أما فيما يتعلق بالمعايير التي تحققت بدرجة متوسطة وهي (معيار مراعاة الحداثة في مصادر التعلم المستخدمة من روابط وكتب، ومعيار يوفر التصميم ثباتاً لأماكن ووظائف أدوات التصفح والروابط في جميع الصفحات، ومراعاة الدقة في اختيار الأنشطة التعليمية المختلفة من رسوم وفيديو، ويتضمن تصميم المقرر خرائط إرشادية لتوضيح محتوياته) فإن السبب في حصولها على درجة تحقق متوسطة يعود إلى أنها معايير تتعلق بشروط الحداثة والمعاصرة والترابط والاتساق في المقررات الإلكترونية وهذه الشروط الثلاث قد تختلف من مقرر إلى آخر باختلاف المحتوى العلمي والأهداف التي يتناولها المقرر بالتحليل، ووجهة نظر عضو هيئة التدريس اتجاه هذه المعايير، فقد تكون مهمة وضرورية بنظر معظمهم وتساعد الطالب في التنقل وفهم محتوى المقرر وتجنبه التشتت في أثناء التصفح، كما أن الدراسة الحالية تتناول تقييم جودة أكثر من مقرر في كليات وتخصصات مختلفة، بالإضافة إلى أنها معايير تندرج في تصميم أي مقرر سواء أكان إلكترونياً أو تقليدياً.

وتتفق نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة عبد الجبار (2012) التي أسفرت عن نتائج متعددة من بينها بيان الدور المهم لتنظيم المحتوى في تصميم المادة التعليمية لمقررات التعلم المفتوح، ودراسة (Sarsa & Soler, 2012) التي أكدت على عدد من العوامل الرئيسة في نجاح التعليم الإلكتروني منها توفر محتوى مصمم بشكل جيد، ودراسة اطميزي (2009) التي

أكدت على اتباع نمط موحد في عرض الوحدات التعليمية وخلو محتوى الوحدات من الأخطاء الإملائية والنحوية ومن أخطاء الطباعة، ودراسة الهابس والكندري (2000) التي أكدت على ضرورة تجزئة محتوى المادة إلى فقرات صغيرة مع مراعاة مبدأ الاتزان، ودراسة (2002) Mclachlanlu التي أكدت على أهمية استخدام نسق موحد في تصميم الموقع الإلكتروني وعرضه وأن تكون المعلومات منظمة وذات عنوان واضح، ودراسة الصعيدي (2010) التي أكدت على معيار خلو المقرر الإلكتروني من التحيز بأشكاله المختلفة، ودراسة الأغا وأبو شعبان (2007) التي أكدت على معيار توفر خاصية حقوق عرض المادة التعليمية ومعيار إتاحة فرصة التنقل بين المحتوى وأدوات المساق بشكل مريح، ودراسة عبد النبي (2006) التي أكدت على استخدام الأشكال والصور والجداول والخرائط في تصميم المقرر. ولم تجد الباحثة أي دراسة تختلف نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية والمتعلقة بمجال مرحلة التصميم" والمتعلق بمعايير تصميم بنية محتوى المقرر الإلكتروني وتسلسل نشاطاته.

مجال (مرحلة التحليل):

وجاء مجال "مرحلة التحليل" والمتعلق بمعايير أهداف المقرر الإلكتروني ومتطلباته في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.13) وانحراف معياري (357.)، وبدرجة تحقق مرتفعة، ونلاحظ من خلال الجدول (7) أن جميع مؤشرات الأداء لمجال مرحلة التحليل متحققة ولكن بنسب متفاوتة فنجد أن هناك معياران قد تحققا بدرجة تحقق متوسطة، وأن باقي المعايير وعددها (11) معياراً قد تحققت بدرجة تحقق مرتفعة.

ويعزى السبب في حصول غالبية معايير هذا المجال على درجة تحقق مرتفعة إلى طبيعة هذه المعايير، فمن ناحية نجدها من المتطلبات والشروط الضرورية اللازمة لنشر المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت والتي تحرص الجامعة الأردنية على الالتزام بها، مثل (معيار تحديد اسم ورقم المقرر بعنوان واضح، ومعيار احتواء المقرر على مقدمة واضحة تراعي خلفية المتعلم، تحدد المقرر للفئة المستهدفة)، ومن ناحية أخرى فإن توافر هذه المعايير لا يتطلب جهد أو مهارات عالية لتحققها بل تحتاج إلى الالتزام بتنفيذها فقط.

أما باقي المعايير التي تحققت بدرجة عالية في هذا المجال مثل (معيار تتصف الأهداف في المقرر بقابليتها للتحقق، ومعيار قدرة الأهداف التعليمية على تنمية مهارات تفكير عليا)، فترى الباحثة أن هذه المعايير فضلاً عن أهميتها ودورها الكبير كأساس لأي مقرر تعليمي، فإنه كذلك لا يقتصر وجوب تحققها في المقررات الإلكترونية فقط بل تعتبر من المعايير التي يجب

تحققها في المقررات التقليدية، فبمجرد توافرها في المقررات الإلكترونية تكون قد تحققت بذلك معايير جودة التصميم التعليمي هذه المقررات.

أما فيما يتعلق بالمعايير التي تحققت بدرجة متوسطة وهي (معيار وصف الأهداف للأداء النهائي المطلوب من الطالب، ومعيار يعرض المقرر الأهداف التعليمية العامة تبعاً لمستوياتها (معرفية – وجدانية – مهارية)) فترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن الدراسة قد تناولت أكثر من مقرر إلكتروني في عملية التقييم، وبالتالي تباينت هذه المقررات من ناحية المحتوى العلمي أو التخصص الذي بنيت على أساسه، وهذا قد يؤدي إلى اختلاف المعايير التي اعتمدها مصممو المقررات في أثناء بنائهم وتطويرهم لهذه المقررات.

وتتفق نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة كلاً من اطميزي (2009) والصعيدي (2010) وعبد النبي (2006) ودراسة (More and Pinhey (2006 التي أكدت جميعها على ضرورة تحديد الأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني ووضوحها وارتباطها مع خبرات الطلبة السابقة وأن تكون قابلة للتحقق ومراعية لقدرات الطلبة ومستوى نمائهم وضرورة عرض المقدمة والمراجع والتلخيص.

واختلفت نتائج هذا المجال مع دراسة عبد الجبار (2012) التي أسفرت عن نتائج متعددة من بينها أن أهداف الوحدة في مقررات التعلم المفتوح مقتصرة على الجانب المعرفي وأهملت الجانبين الوجداني والمهاري، كما اقتصرت أهداف الوحدة على المستويات الدنيا للجانب المعرفي.

مجال (مرحلة التطوير):

وجاء مجال "مرحلة التطوير" والمتعلق بمعايير استراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (2.87) وانحراف معياري (.425)، وبدرجة تحقق متوسطة، ونلاحظ من خلال الجدول (9) أن جميع مؤشرات الأداء لمجال مرحلة التطوير متحققة ولكن بنسب متفاوتة فنجد أن هناك ثلاثة معايير قد تحققت بدرجة تحقق مرتفعة، وأن باقي المعايير وعددها (5) معايير قد تحققت بدرجة تحقق متوسطة، وتعزو الباحثة السبب في تحقق غالبية معايير هذا المجال بدرجة متوسطة مثل (معيار يستخدم المقرر نشاطات تعلم ذاتية تتلاءم مع محتواه وأهدافه، ومعيار مراعاة التسلسل في عرض النشاطات التعليمية، ومناسبة النشاطات التعليمية في المقرر لخصائص الطلبة، ويوظف المقرر استراتيجيات تدريس تنمي التفكير، وتتضمن نشاطات التعلم روابط إلكترونية تثري المحتوى) إلى أن هذه المعايير تتعلق بنشاطات التعلم المقدمة في المقرر الإلكتروني والتي لا تختلف في عملية تصميمها عن تصميم

النشاطات التعليمية في المقررات التقليدية فلا يوجد صعوبة لدى مطوري المقررات الإلكترونية من أعضاء هيئة التدريس في تصميم هذه النشاطات وتقديمها إلى الطلبة فهم يمتلكون هذه المهارة التي لا تعتبر بالغة الصعوبة لديهم، بالإضافة إلى ادراك أعضاء هيئة التدريس أهمية هذه النشاطات التدريبية والعملية في زيادة تحصيل الطلبة والعمل على تقييم مستوى تعلمهم.

أما فيما يتعلق بالمعايير التي تحققت بدرجة مرتفعة وهي (معيار توفير استراتيجيات التدريس أدوات اتصال تزامنية وغير تزامنية تتسق مع المقرر، ومعيار يتضمن المقرر استراتيجيات تدريس تتلاءم مع الأهداف والمحتوى ومعيار يتضمن المقرر استراتيجيات تدريس متنوعة لمقابلة التنوع في أساليب التعلم لدى الطلبة)، نجد أنها معايير تتعلق باستراتيجيات التدريس المقدمة في المقررات الإلكترونية، وترى الباحثة أن السبب في حُصلها على درجة تحقق مرتفعة يعزى إلى امتلاك أعضاء هيئة التدريس لتلك الاستراتيجيات والأساليب التعليمية المختلفة وقدرتهم على توظيفها بشكل جيد في المواقف التعليمية المختلفة. بالإضافة إلى مميزات نظام إدارة التعلم (Moodle) المستخدم في الجامعة الأردنية في توفير استراتيجيات تعلم ووظائف متطورة ومتنوعة تحاكي جميع الطلبة، ومن أبرز هذه الوظائف التفاعل مع الطلبة من خلال الوسائط المتعدد مثل توفير محاضرات مسجلة للطلبة يمكن الرجوع إليها وقت الحاجة.

وتتفق نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة أحمد وسعيد (2014) حيث أشارت إلى أن محور توظيف أساليب التعلم والتعليم في جامعة السودان المفتوحة متحققة بدرجة متوسطة، ونتائج دراسة الصعيدي (2010) ودراسة Asmawi & Abdul Razak (2006) التي أشارت جميعها إلى أن مجال معايير استراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم في المقررات الإلكترونية متحققة بدرجة متوسطة، ودراسة الصالح (2005) التي حددت تسعة مجالات لتقويم جودة التعلم الإلكتروني على الإنترنت تمثلت بالتصميم والتطوير التعليمي للمقرر الإلكتروني.

واختلفت نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة ندى (2014) التي أشارت إلى أن نتائج استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لتحقق جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في مجال التدريس وأنشطته كانت مرتفعة.

مجال (مرحلة التقويم):

وجاء مجال "مرحلة التقويم" والمتعلق بمعايير تقويم الأداء في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (2.77) وانحراف معياري (.343)، وبدرجة تحقق متوسطة، ونلاحظ من خلال الجدول (11) أن جميع مؤشرات الأداء لمجال مرحلة التقويم متحققة ولكن بنسب متفاوتة فنجد

أن هناك أربعة معايير قد تحققت بدرجة تحقق مرتفعة، وأن هناك (6) معايير قد تحققت بدرجة تحقق متوسطة، وبقي معياراً واحداً فقط قد تحقق بدرجة تحقق منخفضة، وتعزو الباحثة السبب في تحقق غالبية معايير هذا المجال بدرجة متوسطة مثل (معيار ملاءمة الاستراتيجيات والأنشطة التقويمية المستخدمة في المقرر مع أهداف ومحتوى المقرر، ووجود وسائل تقويم متنوعة ومناسبة من حيث عدد التكليفات وطرق تقويم بديلة، ويزود المقرر الطلبة بالتغذية الراجعة المستمرة، ويوفر المقرر طرقاً للتقويم البنائي والنهائي للطلبة أثناء التدريس ومعايير النجاح المطلوبة لكل مهمة تقويمية، ويوفر المقرر اختبارات ذاتية في نهاية كل كائن تعليمي وفرصة للطالب لمراجعة إجاباته وتدقيقها قبل تأكيدها) إلى أن طبيعة نظام إدارة التعلم المستخدم في الجامعة وهو نظام (Moodle) يوفر استراتيجيات وأنشطة تقويمية متنوعة وبديلة، بالإضافة إلى تزويد الطالب بالتغذية الراجعة حتى يتعلم الطالب من أخطاءه ثم يحاول تصويبها.

أما فيما يتعلق بالمعايير التي تحققت بدرجة مرتفعة وهي (تراعي استراتيجيات وأنشطة التقويم في المقرر خصائص الطلبة، وتستهدف كذلك قياس مخرجات تعلم محددة، وتوفر تعليمات وإرشادات توجه الطالب عما هو مطلوب من المقرر بوضوح، وتتميز بالشمولية في قياس جميع أهداف التعلم للمقرر)، فتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى طبيعة هذه المعايير فهي لا تختلف كثيراً عن استراتيجيات وأنشطة التقويم في المقرر التقليدي، بالإضافة إلى سهولة تنفيذها وتطبيقها على الطلبة من قبل عضو هيئة التدريس من خلال المقرر.

أما فيما يتعلق بمعيار يوفر المقرر التقويم القبلي للمهارات والمتطلبات السابقة للطلبة والذي حصل على درجة تحقق منخفضة، فترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى أن عضو هيئة التدريس يتجنب استراتيجيات وأنشطة التقويم التي تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في التنفيذ، والتي لا تعتبر ذات أهمية كبيرة برأيهم. وتتفق نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة الصعيدي (2010) التي أشارت إلى أن غالبية مؤشرات الأداء المتعلقة بمعيار توظيف استراتيجيات وأنشطة التقويم في المقررات الإلكترونية كانت متوسطة التحقق، ودراسة More and Pinhey (2006) التي أكدت على أهمية معايير التقويم كأحد مجالات تصميم التدريس للمقررات الإلكترونية

واختلفت نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة أحمد وسعيد (2014) حيث أشارت إلى أن محور معايير شؤون الطلبة المتعلق باستراتيجيات وأنشطة التقويم وفق أساليب مختلفة وتقديم التغذية الراجعة للطلبة في جامعة السودان المفتوحة متحققة بدرجة عالية، ومع نتائج دراسة ندى

(2014) التي أشارت إلى أن نتائج استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لتحقيق جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في مجال التقويم كانت مرتفعة.

مجال (مرحلة التنفيذ):

جاء مجال "مرحلة التنفيذ" والمتعلق بمعايير تقنيات التعلم الإلكتروني ووسائله ومعاييره التفاعلية في المرتبة الخامسة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.46) وانحراف معياري (.393)، وبدرجة تحقق متوسطة.

ونلاحظ من خلال الجدول (10) أن جميع مؤشرات الأداء لمجال مرحلة التنفيذ متحققة ولكن بنسب متفاوتة فنجد أن هناك معياران قد تحققا بدرجة تحقق مرتفعة، وأن هناك (6) معايير قد تحققت بدرجة تحقق متوسطة، وبقي معياران فقط قد تحققا بدرجة تحقق منخفضة.

وتعزو الباحثة السبب في تحقق غالبية معايير هذا المجال بدرجة متوسطة مثل (مراعاة المقرر الإلكتروني الانسجام بين تقنيات التعلم وبين استراتيجيات التدريس المستخدمة، ويوفر المقرر قائمة بريدية تشمل البريد الإلكتروني للتواصل بين المدرس والطلبة، ويمارس المدرس دوره كمراقب ومدير ومجيب عن المناقشات في المقرر بفاعلية، ويسمح المقرر بحدوث تفاعلات هادفة من خلال المناقشة باستخدام لوحة الإعلانات وخدمة الرسائل الفورية، وينص المقرر على قواعد المشاركة في المناقشات والتفاعلات بين الطلبة فيما بينهم ومع المدرس وتحديد أدوار المشاركين، ويوفر المقرر تقنيات تعلم بديلة في حال حدوث عطل في التقنيات المستخدمة) إلى تفاعل الطالب مع محتوى المقرر الإلكتروني من جهة وتفاعله مع مدرسه ومع زملاءه من جهة أخرى، فالطالب هو المسؤول الأول عن اختيار ومعالجة المعلومات المقدمة له من المحتوى التعليمي في أثناء عملية تعلمه، كما أنه هو المسؤول عن بناء معارفه الجديدة وفق إدراكه للمعلومات التي قدمت له، كما أنه من خلال تفاعله مع مدرسه ومع زملاءه يتكون لديه نوع من المنافسة والتشجيع لتعلم المزيد، وبالتالي يؤدي إلى زيادة التواصل الاجتماعي معهم. ويعود السبب أيضاً في تحقق معايير تقنيات التعلم والتفاعلية في المقررات الإلكترونية بدرجة متوسطة، إلى دور المعلم في تشجيع التعلم من خلال تبادل المعلومات والحث على التفاعل والتعاون بين الطلبة من تكليف الطلبة بأعمال وواجبات تقتضي استخدام تقنيات التعلم المختلفة من أجل إنجازها، كما أن توفر المقرر قائمة بريدية تشمل البريد الإلكتروني للتواصل بين المدرس والطلبة دليل على تفعيل العديد من تقنيات التعلم ودورها في التواصل والتفاعل بين الطلبة.

أما فيما يتعلق بالمعايير التي تحققت بدرجة مرتفعة وهي (يوفر المقرر تقنيات تسهل عملية تبادل الملفات بين الطلبة والمدرس ويستخدم المقرر تقنيات تعلم مناسبة) فتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى طبيعة نظام إدارة التعلم (Moodle) المستخدم في الجامعة الأردنية فهو يعمل على توفر العديد من تقنيات التعلم الإلكتروني المهمة والمسؤولية عن حدوث التفاعل والتعاون بأشكاله المتعددة، ومن أبرزها لوحة الإعلانات وخدمة الرسائل عن طريق البريد الإلكتروني.

أما فيما يتعلق بالمعايير التي تحققت بدرجة منخفضة وهي (يوفر المقرر منتدى إلكتروني وغرفة للمحادثة والحوار بين المدرس وطلبته ويسمح المقرر للطلبة بنشر ما يريدون من أسئلة والمشاركة في تأليف محتويات المقرر) فتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس في تفعيل أو استخدام هذه التقنيات وقد يعود السبب أيضاً في ذلك إلى قرب وظيفة هذه التقنيات من وظيفة تقنيات أخرى مثل البريد الإلكتروني ولوحة الإعلانات والتي تُغني نوعاً ما عن استخدامها، أو قد يكون السبب عدم امتلاك عضو هيئة التدريس الكفايات اللازمة لتوظيف مثل تلك التقنيات ولغياب المساعدين الفنيين المسؤولين عن تفعيل مثل تلك التقنيات.

وتتفق نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة سعيد وأحمد (2014) التي أشارت إلى أن المحور المتعلق بمعايير أساليب التعلم والتعليم من حيث استخدام أدوات مناسبة لتفاعل الطلبة مثل المنتدى وتقنية الويكي والمحادثة والبريد الإلكتروني متحققة بدرجة تحقق متوسطة، ودراسة (Sarsa & Soler, 2012) التي أكدت على عدد من العوامل الرئيسة في نجاح التعليم الإلكتروني، منها توفر دور فاعل للمعلم في تحقيق الدافعية والتزامه بأدواره المختلفة، ودراسة الصعيدي (2010) التي أشارت إلى أن غالبية مؤشرات مجال التفاعلية والتغذية الراجعة كانت متحققة بدرجة تحقق متوسطة، وكذلك مع نتائج دراسة اطميزي (2009) التي أكدت على أهمية توفير أدوات التعلم التعاوني والتأليف التعاوني وأدوات تشجيع التأليف والتفكير الذاتي، ودراسة(More and Pinhey (2006 التي أكدت على أهمية استخدام أدوات متنوعة وتقنيات مختلفة مساعدة لحدوث التفاعل والتواصل بين الطلبة، ودراسة إهلرز (Ehlers (2004 التي أشارت إلى سبعة مجالات رئيسة لوجهات نظر المتعلمين حول متطلبات جودة التعلم الإلكتروني، ومن هذه المجالات دعم المدرس للمتعلم، والعمل التشاركي والتعاوني بين المتعلمين والمدرس، والخصائص التقنية لنظام التعلم الإلكتروني.

واختلفت نتائج هذا المجال مع نتائج دراسة الصعيدي (2010) حيث أشارت إلى أن المحور المتعلق بمعايير تصميم تقنيات التعلم الإلكتروني متحققة بدرجة تحقق مرتفعة، ودراسة

النجدي (2012) أشارت إلى أن المحور المتعلق بمعايير وسائل الاتصال وإدارة المقررات الإلكترونية من قبل المشرفين والدارسين على حد سواء كانت متحققة بدرجة تحقق مرتفعة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) والرتبة الأكاديمية (أستاذ / أستاذ مشارك / أستاذ مساعد/ مدرس) ونوع الكلية (إنسانية /علمية)؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية تعزى لأثر الجنس في مجالي مرحلة التصميم ومرحلة التنفيذ وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في باقي المجالات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، باستثناء مجالي مرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم، ففي مجال مرحلة التنفيذ جاءت الفروق بين رتبة أستاذ مشارك فأعلى ورتبة مدرس/ محاضر لصالح رتبة مدرس/ محاضر، أما في مجال مرحلة التقويم فقد جاءت الفروق بين رتبة أستاذ مساعد ورتبة مدرس/ محاضر لصالح رتبة مدرس/ محاضر، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لنوع الكلية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وفيما يلي مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني لكل متغير بالتفصيل:

1. متغير الجنس:

يتضح من خلال الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية تعزى لأثر الجنس في مجالي مرحلة التصميم ومرحلة التنفيذ وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث، وترى الباحثة أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث أكثر تقديراً واهتماماً بمعرفة درجة تطبيق وتحقق معايير تصميم التدريس وفق نموذج تصميم التدريس العام في المقررات الإلكترونية، خاصةً فيما يتعلق بمعايير مرحلة التصميم والتنفيذ، والتي تتطلب تركيزاً أكثر وتشدداً وتمسكاً أكبر بمعايير الجودة، وهذا يدل على أن فئة الإناث

لها دور كبير في عملية التعلم الإلكتروني، وصقل المهارات الإلكترونية المختلفة لدى الطلبة وخاصة المرتبطة بمبادئ تصميم التدريس، وهذا يعتمد على أنهن أكثر التزاماً بالتعليمات والقوانين والأنظمة وبالتالي الالتزام بمعايير تصميم التدريس في تصميم المقررات الإلكترونية، وأكثر اهتماماً بتلقي التدريب على استخدام أدوات التعلم الإلكتروني المختلفة والالتزام بها.

وتتوافق هذه الدراسة مع دراسة ندى (2014) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس في مجال التدريس والتقويم في مستوى جودة إدارة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر هيئات التدريس في فروعها شمال الضفة الغربية. وتتعارض مع دراسة النجدي (2012) التي أكدت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في تقديرات المشرفين لمتوسطات جودة التعلم الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، ودراسة الخطيب (2012) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس في درجة تطبيق معايير التعلم الإلكتروني في جامعة حائل، ودراسة Yaghoubi et al. (2013) التي أكدت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تقييم مهارات الطلبة في التعلم الإلكتروني.

2. متغير الرتبة الأكاديمية:

يتضح من خلال الجداول (13) و (14) و (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، باستثناء مجالي مرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم، ففي مجال مرحلة التنفيذ جاءت الفروق بين رتبة أستاذ مشارك فأعلى ورتبة مدرس/ محاضر لصالح رتبة مدرس/ محاضر، أما في مجال مرحلة التقويم فقد جاءت الفروق بين رتبة أستاذ مساعد ورتبة مدرس/ محاضر لصالح رتبة مدرس/ محاضر.

وتعزو الباحثة السبب في عدم وجود فروق في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغير الرتبة الأكاديمية في غالبية المجالات وفي الدرجة الكلية، إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية ورتبهم الأكاديمية يقومون بالمهمات الموكلة إليهم والأنشطة التعليمية نفسها، كما أن نظرتهم لمبادئ تصميم التدريس للمقررات الإلكترونية نابعة من ممارساتهم اليومية والعملية دون تمايز في الرتبة الأكاديمية.

أما فيما يتعلق بمجال مرحلة التنفيذ والمتعلق بمعايير تقنيات التعلم الإلكتروني ووسائله ومعاييره التفاعلية، ومجال مرحلة التقويم المتعلق بمعايير تقويم الأداء، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة مدرس/ محاضر في كلا المجالين، فقد يعود السبب في ذلك إلى أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من رتبة مدرس/ محاضر في تقدير درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية أكثر تعمقاً وتمحيصاً من باقي أعضاء هيئة التدريس من الرتب الأخرى؛ فهم يمتلكون أساليب وتقنيات إلكترونية وأساليب تقويم متنوعة وبديلة تساعد في توصيل التعلم للطالب وترسيخه في ذهنه، كما أنهم يمتلكون خبرات عديدة في مجال تصميم المقررات الإلكترونية وتدريسها، فقد لاحظت الباحثة أن أغلب المقررات الإلكترونية في الجامعة الأردنية يقوم بتدريسها عضو هيئة تدريس من رتبة مدرس/ محاضر؛ وذلك يعود إلى أعمارهم الشابة ورغبتهم في اكتساب مثل هذه الخبرات، وإلى حداثة المقررات الإلكترونية التي توظف في التعلم الإلكتروني والمستخدمة من قبل الجامعة.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة ندى (2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية في مستوى جودة إدارة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر هيئات التدريس في فروعها شمال الضفة الغربية، ومع دراسة النجدي (2012) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المشرفين لمتوسطات جودة التعلم الإلكتروني تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، ودراسة الخطيب (2012) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية في درجة تطبيق معايير التعلم الإلكتروني في جامعة حائل.

ولم تجد الباحثة أي دراسة تتعارض نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية والمتعلقة بوجود فروق في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وذلك لقلة الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع.

3. متغير الكلية:

يتضح من خلال الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية تعزى لنوع الكلية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تجمعهم بيئة تعليمية واحدة وهي بيئة الجامعة والتي يتم فيها تقديم التعلم الإلكتروني

لجميع كلياتها بتزامن واحد، بالإضافة إلى تشابه طبيعة عمل جميع أعضاء هيئة التدريس في جميع كلياتها سواء العلمية منها أو الإنسانية، فهم مسؤولين من إدارة جامعية واحدة والتي تقدم لجميع كوادرها التطوير والتأهيل والتدريب والتنفيذ اللازم في تصميم وتطوير المقررات الإلكترونية بشكل موحد لجميع التخصصات، كما يعزى السبب كذلك في هذه النتيجة إلى الدور الذي يقدمه مركز تنمية القوى البشرية من مهام وواجبات لأعضاء هيئة التدريس من تطوير قدرات ومهارات عضو هيئة التدريس في مجال تصميم المناهج الإلكترونية وتطويرها وأساليب تقويم الطلبة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس في مجال طرق التدريس، وإنتاج مواد التعلم والتعليم، واستعمال الحاسوب والإنترنت في التعليم.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة ندى (2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الكلية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية في مستوى جودة إدارة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر هيئات التدريس في فروعها شمال الضفة الغربية، وتتعارض مع دراسة الخطيب (2012) التي أظهرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية في درجة تطبيق معايير التعلم الإلكتروني في جامعة حائل، ودراسة النجدي (2012) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص العلمي للمشرف حيث أن معدل تقديرات مشرفي التكنولوجيا للمعايير، كانت أقل قليلاً من معدل تقديرات بقية المشرفين من التخصصات الأخرى.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

1. ضرورة توفير مراكز تعنى بتطوير المقررات الإلكترونية في الجامعة الأردنية، واعتماد معايير تصميم التدريس بنماذجه المختلفة كقاعدة تبني عليها هذه المقررات.
2. اعتماد قائمة معايير جودة المقررات الإلكترونية المتعلقة بنموذج تصميم التدريس العام التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة عند تصميم أو تطوير أي مقرر إلكتروني.
3. تقييم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني المستخدمة في التعليم العالي، وتوفير الدعم الفني والصيانة المستمرة لها.
4. تشجيع وتدريب مطوري المقررات الإلكترونية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية بمختلف كلياتها على استخدام معايير تصميم التدريس وتطبيقها في المقررات الإلكترونية.
5. بما أن نتائج الدراسة أظهرت أن مراحل تصميم التدريس المتعلقة بالتطوير والتنفيذ والتقويم تحققت بدرجة متوسطة، إذاً لا بد من إيلاء هذه المراحل العناية اللازمة ما أجل تحسينها ،ولكي يتم بناء مقررات إلكترونية بطريقة سليمة ومناسبة تراعي المعايير الدولية في تصميمها.
6. ضرورة تشكيل فريق عمل متكامل يضم فنيين وتربويين من ذوي الاختصاص التربوي والأكاديمي من كليتي تكنولوجيا المعلومات والعلوم التربوية تخصص تكنولوجيا التعليم، حيث تكون وظيفتهم الاهتمام ببناء وتطوير المقررات الإلكترونية في الجامعة الأردنية.
7. توظيف قائمة معايير تصميم التدريس المتعلقة بجودة المقررات الإلكترونية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة على بيئات مشابهة لبيئة الدراسة الحالية.
8. إجراء المزيد من الدراسات فيما يتعلق بجودة المقررات الإلكترونية ومعايير تصميم التدريس المختلفة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عبد الله ومحمد، أحمد (2011). **التعلم الإلكتروني: معايير سكورم SCORM مهارات عملية لتصميم وإنتاج الدروس التعليمية الإلكترونية**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

أبو خطوة، السيد (2010). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. **ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر "دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة**"، المنعقد بمركز زين للتعلم الإلكتروني، جامعة البحرين في الفترة من 6-8 نيسان.

__________ (2011). معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها. **بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد**، المنعقد في المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، المملكة العربية السعودية، في الفترة من 21−23 فبراير.

استيتية، دلال وسرحان، عمر (2008). التجديدات التربوية. عمان: دار وائل للنشر.

__________ (2007). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. عمان: دار وائل للنشر.

الأغا، عبد المعطي وأبو شعبان، سمر (2007). معايير واستراتيجيات ضمان جودة تصميم المناهج الفلسطينية إلكترونيا. **ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث بعنوان الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز"**، الذي عقد بالجامعة الإسلامية بغزة في الفترة من 30 − 31 أكتوبر.

اطميزي، جميل (2009). إطار عمل مرن لتقييم محتويات وأنشطة المقررات الإلكترونية المساندة والمدمجة في الجامعات العربية. Cybrarians Journal، (19)، تاريخ الاسترجاع 2013/9/26، متوفر على الرابط الأتي: **http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_conte&view=article&id=451:2011-08-10-10-41-09&catid=164:2009-05-20-10-02-29&Itemid=60**

الباتع، حسن (2007). نموذج مقترح لتصميم المقررات عبر الإنترنت. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم قبل الجامعي، المنعقد في مدينة مبارك للتعليم، في الفترة من 22–24 إبريل، تاريخ الاسترجاع 2014/4/22، متوفر على الرابط الأتي:

http://kenanaonline.com/users/drkhaledomran/posts/276176

بلقاسم، زايري (2008). إمكانات وتحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي التطبيقي في الدول العربية، جامعة الظهران، المملكة العربية السعودية، المنعقد في الفترة من 24–25 و27 فبراير، تاريخ الاسترجاع 2014/4/6، متوفر على الرابط الأتي: **http://faculty.ksu.edu.sa/alisaad/DocLib/Forms/AllItems.aspx**

الثميري، عبير (2012). **درجة توافر معايير تصميم التدريس الجامعي في المساقات التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الجرف، ريما (2001). المقرر الإلكتروني. **ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة**، جامعة عين شمس، القاهرة ، 25–26 يوليو.

الجملان، معين (2009). **التعليم الإلكتروني قضايا وتحديات**. عمان: الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

الحجايا، نايل (2010). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث حول التعلم الإلكتروني بعنوان: دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، جامعة البحرين في الفترة 6– 8 ابريل، تاريخ الاسترجاع 2013/9/6، متوفر على الرابط الأتي:

http://www.bani-hasan.com/vb/showthread.php?t=37277

الحلفاوي، وليد (2011). **التعليم الإلكتروني: تطبيقات مستحدثة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حمدي، نرجس (1999). تكنولوجيا التعليم والتدريس الجامعي. **مجلة تكنولوجيا التعليم – دراسات عربية**، (1)، 41– 84، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

حمدي، نرجس (1999). تطوير وتقويم نموذج تدريسي في تصميم التقنيات التعليمية وإنتاجها وفق منحى النظم. **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، (1)26، 69-90.

حمدي، نرجس (2003). الاستخدامات التربوية للإنترنت في الجامعات الأردنية. **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، (2)، 1- 42.

حمدي، نرجس والخطيب، لطفي والقضاة، خالد (1992)، **تكنولوجيا التربية**، عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

الحموز، محمد (2008). **تصميم التدريس**، (ط2). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الحنيطي، عبد الرحيم (2004). **معايير الجودة النوعية في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد**. عمان: الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

الحيلة، محمد (2008). **تصميم التعليم: نظرية وممارسة**، (ط4). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد (1999). **التصميم التعليمي**، عمان: : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، زيد (2012). **درجة تطبيق معايير جودة التعلم الإلكتروني في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الخطيب، محمد (2007). مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. **ورقة بحثية مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية: الجودة في التعليم العام**، المنعقد في الفترة من 15-16 ايار.

خميس، محمد (2006). **تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم**. القاهرة: دار السحاب.

الخوالدة، محمد. (2007). ضبط الجودة في التعليم الإلكتروني، مفهوم التعلم عن بعد والتعليم المفتوح ودور تكنولوجيا الاتصالات في تفعيلهما، جامعة اليرموك، تاريخ الاسترجاع 2014/5/10، متوفر على الرابط الأتي:

http://www.tk9tk.com/vb/showthread.php?t=446

رباح، ماهر (2004). **التعليم الإلكتروني**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الساعي، أحمد (2007). **التعليم الإلكتروني والأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها**، كلية التربية، جامعة قطر.

السالم، أحمد (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد.

سعيد، هالة وأحمد، فيصل. (2014). تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، 4(8)، 87- 126.

السنبل، عبد العزيز. (2001). مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة التعليم عن بعد، **مجلة تعليم الجماهير**، (48)، 1- 28.

الشبول، مهند وعليان، ربحي (2014). **التعليم الإلكتروني**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الصالح، بدر بن عبد الله (2002). متغيرات التصميم التعليمي المؤثرة في نجاح برامج التعلم عن بعد. **مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، 14(1)، 1- 46.

__________ (2005). التعلم الإلكتروني والتصميم التعليمي : شراكة من أجل الجودة. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة، 5-7 يوليو، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. تاريخ الاسترجاع 15/8/ 2013، متوفر على الرابط الأتي: **http://docs.ksu.edu.sa/DOC/Articles10/Article100580.doc**

__________ (2005). التصميم التعليمي وتطبيقاته في تصميم التعلم الإلكتروني عن بعد: التعلم عن بعد بين النظرية والتطبيق. لجنة مسؤولي التعليم عن بعد بجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج، جامعة الكويت، تاريخ الاسترجاع 2013/9/3، متوفرعلى الرابط الأتي:
http://sam.org/moodle/course/view.php?id=183

الصعيدي، عمر (2009). تقويم جودة المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في ضوء معايير التصميم التعليمي (جامعة الملك عبد العزيز نموذجا). أطروحة دكتوراة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية. تاريخ الاسترجاع 2013/9/3، متوفر على الرابط الأتي: **http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/12230.pdf**

طلبة، أحمد السعيد (2008). **التعلم الإلكتروني في التعليم العام.** عمان: الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

الطيطي، خضر (2008). **التعليم الإلكتروني من منظور تجاري وفني وإداري.** عمان: دار الحامد.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال (2011). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الجبار، محمد (2012). المقررات المطبوعة في جامعة السودان المفتوحة – وحدة بيولوجية الخلية نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان. تاريخ الاسترجاع 2014/4/3، متوفر على الرابط الأتي: **http://hdl.handle.net/123456789/2451**

عبد العزيز، حمدي (2008). **التعلم الإلكتروني الفلسفة– المبادئ – الأدوات – التطبيقات.** عمان: دار الفكر.

عبد النبي، صابر (2006). معايير بناء المواد التعليمية في التعليم من بعد في ضوء مدخل النظم: دراسة تطبيقية لتعليم اللغة العربية. **ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي للتعلم عن بعد، المنعقد في جامعة السلطان قابوس،** مسقط في الفترة من 27 – 29 مارس.

عبيد، ماجدة والشناوي، محمد وجودت، حزامة وشمعة، محمد وبني مصطفى، نادية (2001). **أساسيات تصميم التدريس.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العدوان، زيد والحوامدة، محمد (2011). **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنزي، فاطمة (2011). **التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني.** عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

الغزاوي، محمد (1999). **التصميم التعليمي: نظرية وممارسة.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غلوم، منصور (2003). التعليم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية بدولة الكويت. **الندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل،** 19 – 21 صفر، الرياض.

الفتلاوي، سهيلة (2008). **الجودة في التعليم (المفاهيم – المعايير – المواصفات – المسؤوليات)**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

القصاص، مهدي (2009)، ما هو المقرر الإلكتروني. مجلة التعلم الإلكتروني، (4). تاريخ الاسترجاع 2013/8/1، متوفر على الرابط الأتي:
http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=142&sessionID=13

قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (2008). **تصميم التدريس**. (ط3)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

كافي، مصطفى (2009). **التعليم الإلكتروني والاقتصاد المعرفي**. دمشق: دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

الكثيري، سعود (2010). مواصفات الجودة: المواقع الإلكترونية لمدارس التعليم العام: نموذج مقترح. مجلة المعرفة، (180)، تاريخ الاسترجاع 2013/8/25، متوفر على الرابط الأتي:

http://www.almarefh.net/show_content.php?CUV=367&Model=M&SubModel=138

الكسجي، فلسطين (2012). **الجودة في التعلم عن بعد**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المبيريك، هيفاء (2001). التعليم الإلكتروني: تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح. **ندوة مدرسة المستقبل**، الرياض، جامعة الملك سعود، في الفترة 16-17/8/2001.

محمد، مصطفى والعمري، حسن (2007). كفايات إعـــــــــداد المقررات إلكترونياً لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية بالرياض. تاريخ الاسترجاع 2014/6/4، متوفر على الرابط الأتي:

http://www.prof-elsayeh.com/View.asp?ArtID=238&ArtCatID=30

الموسى، عبد الله (2002). التعلم الإلكتروني: مفهومة، خصائصه، فوائده، عوائقه. ورقة بحثية قدمت في ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، 22-23 أكتوبر، الرياض،

المملكة العربية السعودية. تاريخ الاسترجاع 2013/9/4، متوفر على الرابط الأتي:
www.Ksu.edu.sa/seminare/future-school/papers/abdullahetergpaper.rtf

النجار، حسن والعجرمي، سامح (2009). مدى امتلاك محاضري جامعة الأقصى لكفايات التعلم الإلكتروني في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (16)، 101–140.

النجدي، سمير (2012). تقويم جودة التعلم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، 3(6)، 11–47.

ندى، يحي. (2014). مستوى جودة إدارة التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس في فروعها شمال الضفة الغربية. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح**، 4(8)، 11–51.

الهابس، عبد الله والكندري، عبدالله (2000). الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت. **المجلة التربوية**، 15(57)، 176– 199.

ثانياً: المراجع الاجنبية

Afif, Muhammad K. & ALAMRI, Saad S. (2014). Effective Principles in Designing E-Courses in Light of Learning Theories. **Turkish Online Journal of Distance Education**, 15(9), 1302-6488.

Ajayi, I.A. (2008), Towards effective use of information and communication technology for teaching in nigerian colleges of education. **Asian Journal of Information Technology**, 7(5), 210-214.

Asmawi, Adelina & Abdul Razak, Rafiza. (2006). The Instructional Design Evaluation of a Courseware of a Malaysian Virtual University. **Malaysian Online Journal of Instructional Technology**, 3(1), 1-10.

Barker, K. (2007). E-Learning Quality Standards for Consumer Protection and Consumer Confidence: A Canadian Case Study in E-Learning Quality Assurance. **Journal of Educational Technology & Society**, 10(2), 109-119.

Dalsgaard, C. (2005). Pedagogical quality in e-Learning: designing e-Learning from a learning theoretical approach. Institute of Information and Media Studies, (1). Retrieved on 31/8/2013 from: **https://eleed.campussource.de/archive/1/78**

Devajit, Mahanta & Majidul, Ahmed. (2012), E-Learning Objectives, Methodologies, Tools and its Limitation. **International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)**, 2(1), 2278-3075.

Ehlers, U. (2004). Quality in e-learning from a learner perspectives, Best Paper Award at the Third EDEN Research Workshop, Campus Essen, Universitaetsstr, Germany. Retrieved on 30/8/2013 from:

http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Online_Master_COPshtml #r4.

Fallon, C. & Brown, S. (2003). **E-Learning Standards: A Guide to Purchasing. Developing, and Deploying Standards-Conformant E- Learning**, CRC Press LLC. 2000 N.W. P: 4.

Frydensberg, J. (2002). Quality Standards: A Matrix of Analysis. **Journal of International Review of Research in Open and Distance Learning**, 3(2), 1-12

Hall, B. (2004). **Six steps to developing a successful e-learning initiative: excerpts from the e-learning guidebook**, In A, Rossett (Ed), The ASTD E-Learning Handbook, Sunnyvale, CA: McGraw-Hill, (191-338).

Hamdi, MS. (2007). MASACAD: A Multi-agent Approach to Information Customization for The Purpose of Academic Advising of Students. **Journal of Applied Soft Computing**, 7(3), 746-771.

Hoel, T. (2003). Standardisering av e-læring: bygges morgendagens lærings teknologi på gårdagens læringssyn (Standardizing e-learning: is the learning technology of tomorrow built on the learning theories of yesterday), IT University of Göteborg, Sweden. Retrieved on 22/9/2013 from: **http://hoel.nu/ituniv/thesis/ToreHoel_oppg.pdf**

Itmazi, Jamil. (2010). E-Learning Systems and Tools, USA: Phillips Publishing Company, Retrieved on 15/3/2014, from: **www.lulu.com/phillipspublish.**

Mash, B. Marais, D. Vander Walt, S. Vandeventer, I. Steyn, M. & Labadarios, D. (2006). Assessment of the quality of interaction in distance learning programmes utilizing the Internet or interactive television: perceptions of students and lecturers. **Journal of Medical Teacher**, Stellenbosch University, South Africa, 28(1), e1- e9

Mclachlan, K. (2002). WWW cyber guide ratings for web site. Retrieved on 9/9/2013 from: **http://www.cyberbee.com/design.pdf**

More, N. & Pinhey, K. (2006). Guidelines and Standards for the Development of Fully Online Learning Objects. **Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects**, (2), 95-103.

Mowat, J. (2007). The Instructional Design of Learning Objects, The eLearning Guild, Learning Solutions e-Magazine, 1-10, Retrieved on 15/3/2014, from: **www.eLearningGuild.com.**

Pawlowski, Jan M. (2003). **The European Quality Observatory (EQO): structuring quality approaches for e-learning**, Advanced Learning Technologies, Proceedings. The 3rd IEEE International Conference on 9-11 July, Univ of Duisburg, Essen, Germany, 209 – 213.

Philpps, R. & Merisotis, J. (2000). Quality on the line: benchmarks for success in Internet-based distance education, Northern Virginia Community College. Retrieved on 28/8/2013 from: **http://www.ihep.org/Publications/publications-detail.cfm?id=69**

Roy, S. (2001). **Distance Learning Around the World**, UNESCO Conf.

on educational development through utilization of technology, UAE, 321- 332.

Ruiz, Jorge. G. Mintzer, Michael. J.& Leipzig, Rosanne. M. (2006), The Impact of E-Learning in Medical Education. **Journal of Academic Medicine**, 81(3), 207-212.

Ruffini, M. (2000) . Systematic Planning in the Design of an Educational Web Site. **Journal of Educational Technology**, 40(2), 58-64.

Sarsa, J. & Soler, R. (2012). E-Learning quality: relations and perceptions. **International Journal of Information and Communication Technology Education,** 8(2), 46-60.

Shirley, Alexander. (2001), E-learning developments and experiences. **journal of Education + Training,** 43(4/5), 240-248.

Singh, Harvey. (2003). Building effective blended learning programs. **Journal of Educational Technology**, 43(6), 51-54.

Wang, X. (2002), Integrating Technology into Learning and Working: A Promising Future. Educational Technology & Society, 5 (2), Retrieved on 24/3/2014, from: **http://www.ifets.info/others/journals/5_2/wang.html**

Waterhouse, Shirley. (2003). The Power of E-Learning. The Past, The Present, and The Future. **Educational Technology Proceedings (ETEXOMAN)**, Muscat, Oman, October 20-22, P: 27-49.

Yaghoubi, A. Abdollahzadeh, F. Rahmani, A. Kazemi, L. Ghabili, K. & Dehdilani, M. (2013). Prerequisites for Electronic Learning: Iranian Postgraduate Nursing Students' Points of View. **Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research**, 18(2), 171–173.

المواقع الإلكترونية

بوابة التعلم الإلكتروني/الجامعة الأردنية، تاريخ الدخول للموقع 2013/8/30، متوفر على الرابط الأتي: **http://elearning.ju.edu.jo/file.php/1/Moodle-manualarabic.pdf**

American Society for Training & Development (2009). E-Learning Glossary, Retrieved on 15/4/2014, from: **http://www.astd.org/lc/glossary.htm**

E-Learnity Limited (2000). The future of e-learning UK: e-learnity, Retrieved on 10/9/2013 from:
http://www.mubde3a.net/mobiles.php?action=listmobiles&id=11

European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). Retrieved on 12/5/2014 from: **http: //www.eadl.org/**

الملحق (1)

بيان بأسماء السادة محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	جهة العمل
1	د. إبراهيم أحمد الشرع	أستاذ مشارك	أساليب تدريس الرياضيات – قسم المناهج والتدريس– كلية التربية – الجامعة الأردنية
2	د. حيدر إبراهيم ظاظا	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي – كلية التربية – الجامعة الأردنية
3	دة. سهير عبد الله جرادات	أستاذ مشارك	**تكنولوجيا التعليم** – قسم المناهج والتدريس– كلية التربية – الجامعة الأردنية
4	د. منصور أحمد الوريكات	أستاذ مشارك	**تكنولوجيا التعليم** – قسم المناهج والتدريس– كلية التربية – الجامعة الأردنية
5	د. منعم السعايدة	أستاذ مشارك	**التربية المهنية** – قسم المناهج والتدريس– كلية التربية – الجامعة الأردنية
6	دة. نرجس حمدي	أستاذ	**تكنولوجيا التعليم** – قسم المناهج والتدريس– كلية التربية – الجامعة الأردنية
7	نزار اللبدي	مدرس	علم النفس التربوي – كلية التربية – الجامعة الأردنية
8	دة. هلا الشوا	أستاذ مشارك	أساليب تدريس الرياضيات – قسم المناهج والتدريس – كلية التربية – الجامعة الأردنية

الملحق (2)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور/ الدكتورة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، بعد التحية والتقدير...

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية**" كمتطلب لنيل درجة الماجستير في تكنولوجيا التعليم من الجامعة الأردنية، وذلك بإشراف الدكتور مهند أنور الشبول.

حيث يقصد بنموذج (ADDIE): بأنه النموذج العام لتصميم التدريس والذي تم تصميمه بناءً على الملامح المشتركة لنماذج التصميم التدريس المختلفة، وهذا الاختصار يعزى إلى الحروف الأولى من المصطلحات التي تشكل المراحل الخمس التي يتألف منها النموذج وهي: التحليل (Analysis)، والتصميم (Design)، والتطوير (Development)، والتنفيذ (Implementation)، والتقويم (Evaluation).

وتهدف هذه الاستبانة إلى استطلاع رأيكم فيما يتعلق بجودة المقررات الإلكترونية التي تقدمها الجامعة الأردنية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج (ADDIE)، حيث تتكون الاستبانة من قسمين: القسم الأول يتعلق بالمعلومات الشخصية، والقسم الثاني يمثل مجالات الاستبانة الرئيسة وهي خمسة مجالات، حيث كل مجال يتضمن عدد من الفقرات التي تقيس جودة المقررات الإلكترونية. وسوف تكون الإجابة على فقرات الاستبانة وفقا لمقياس ليكرت الرباعي (LiKert Scale) وعلى النحو الأتي: (عالية، متوسطة، ضعيفة، غير متحققة).

لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة عن كل فقرات الاستبانة مع مراعاة الدقة والموضوعية في إجابتكم، علماً بأن كافة المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستحاط بسرية تامة ولن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم خالص الشكر والتقدير....

الباحثة
إيمان محمود العساف
كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية

القسم الأول: المعلومات الشخصية

الرجاء وضع إشارة (√) أمام المربع الذي يمثل إجابتك.

1. الجنس: □ ذكر □ أنثى

2. الرتبة الأكاديمية: □ أستاذ □ أستاذ مشارك □ أستاذ مساعد □ محاضر/مدرس

3. نوع الكلية: □ إنسانية □ علمية

القسم الثاني: المجالات الرئيسة للاستبانة.

الرجاء وضع إشارة (√) أمام الفقرة التي تمثل إجابتك.

المجال الأول (مرحلة التحليل): ويتضمن معايير تحديد أهداف المقرر الإلكتروني ومتطلباته					
الرقم	**مؤشرات الأداء الفقرات**	**درجة التحقق**			
		عالية	**متوسطة**	**ضعيفة**	**غير متحققة**
1.	تحديد اسم ورقم المقرر بعنوان واضح.				
2.	يحتوي المقرر على مقدمة واضحة تراعي خلفية المتعلم.				
3.	يحدد المقرر بوضوح الفئة المستهدفة.				
4.	يحتوي المقرر على مصادر متنوعة ملحقة.				
5.	يعرض المقرر الأهداف التعليمية العامة تبعاً لمستوياتها (معرفية – وجدانية – مهارية).				
6.	وصف الأهداف للأداء النهائي المطلوب من الطالب.				
7.	ارتباط الأهداف التعليمية مباشرةً بمحتوى الوحدة التعليمية.				
8.	تتصف الأهداف التعليمية في المقرر بقابليتها للتحقق.				
9.	قدرة الأهداف التعليمية على تنمية مهارات تفكير عليا.				
10	ارتباط الأهداف التعليمية للمقرر مع استراتيجيات التدريس.				
11	ارتباط الأهداف التعليمية للمقرر مع أنشطة التعلم.				
12	ارتباط الأهداف التعليمية للمقرر مع أساليب التقويم.				
13	ارتباط الأهداف التعليمية بخبرات واقعية للطلبة.				

المجال الثاني (مرحلة التصميم): ويتضمن معايير تصميم محتوى المقرر الإلكتروني وتسلسل نشاطاته					
الرقم	مؤشرات الأداء الفقرات	درجة التحقق			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متحققة
.1	يتضمن المحتوى حقوق التأليف والمرجعية.				
.2	وجود عناوين رئيسة وفرعية مستخدمة لتنظيم محتوى المقرر بدقة.				
.3	خلو المقرر من أخطاء التصميم والبرمجة.				
.4	خلو المقرر من الأخطاء الإملائية والنحوية.				
.5	مراعاة الدقة في اختيار الأنشطة التعليمية المختلفة من رسوم وفيديو.				
.6	مراعاة الحداثة في مصادر التعلم المستخدمة من روابط وكتب.				
.7	التحقق من فاعلية الروابط المختلفة في المقرر.				
.8	يتسم المحتوى بعدم التحيز لفئة معينة سياسياً أو دينياً أو عرقياً.				
.9	خلو المقرر من المواد الدعائية والإعلانية.				
.10	يغطي محتوى المقرر الموضوعات العلمية في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً.				
.11	يلائم محتوى المقرر الأهداف العامة المحددة مسبقاً.				
.12	يلائم المحتوى في تصميمه مستوى نماء الطلبة.				
.13	يمتاز التصميم لشاشة العرض بالوضوح وسهولة استخدام أدوات التصفح والتنقل.				
.14	مراعاة مبدأ الاتزان في عرض المعلومات على الشاشة الواحدة.				
.15	يعمل تصميم شاشة العرض للمقرر على جذب انتباه المتعلم.				

.16	يقدم المقرر أدوات للتصفح وروابط لمصادر تعلم مناسبة.				
.17	يوفر التصميم ثباتاً لأماكن ووظائف أدوات التصفح والروابط في جميع الصفحات.				
.18	يتضمن تصميم المقرر خرائط إرشادية لتوضيح محتوياته.				
.19	استخدام المقرر إيقونات تتسم بالبساطة وبوضوح الوظيفة.				
.20	يمتاز عرض الروابط في المقرر بنسق موحد لمساعدة الطالب في استخدامها مثل وضع خط أسفل الرابط.				
.21	تمتاز الروابط المستخدمة في المقرر بأنها صحيحة ودقيقة.				

المجال الثالث (مرحلة التطوير): ويتضمن معايير استراتيجيات التدريس ونشاطات التعلم					
الرقم	**مؤشرات الأداء الفقرات**	**درجة التحقق**			
		عالية	**متوسطة**	**ضعيفة**	**غير متحققة**
.1	يوظف المقرر استراتيجيات تدريس تنمي التفكير.				
.2	توفر استراتيجيات التدريس أدوات اتصال تزامنية وغير تزامنية تتسق مع المقرر.				
.3	يتضمن المقرر استراتيجيات تدريس تتلاءم مع الأهداف والمحتوى.				
.4	يتضمن المقرر استراتيجيات تدريس متنوعة لمقابلة التنوع في أساليب التعلم لدى الطلبة.				
.5	يستخدم المقرر نشاطات تعلم ذاتية تتلاءم مع محتواه وأهدافه.				
.6	مراعاة التسلسل في عرض النشاطات التعليمية وتوضيح تعليمات الأنشطة المقدمة في المقرر.				
.7	مناسبة النشاطات التعليمية في المقرر لخصائص الطلبة.				
.8	تتضمن نشاطات التعلم روابط إلكترونية تثري المحتوى.				

المجال الرابع (مرحلة التنفيذ): ويتضمن معايير تقنيات التعلم الإلكتروني ووسائله ومعاييره التفاعلية					
الرقم	مؤشرات الأداء الفقرات	درجة التحقق			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متحققة
1.	يستخدم المقرر تقنيات تعلم مناسبة.				
2.	مراعاة المقرر الإلكتروني الانسجام بين تقنيات التعلم وبين استراتيجيات التدريس المستخدمة.				
3.	يوفر المقرر تقنيات تعلم بديلة في حال حدوث عطل في التقنيات المستخدمة.				
4.	يوفر المقرر تقنيات تسهل عملية تبادل الملفات بين الطلبة والمدرس.				
5.	يوفر المقرر قائمة بريدية تشمل البريد الإلكتروني للتواصل بين المدرس والطلبة.				
6.	يوفر المقرر منتدى إلكتروني وغرفة للمحادثة والحوار بين المدرس وطلبته.				
7.	يسمح المقرر بحدوث تفاعلات هادفة من خلال المناقشة باستخدام لوحة الإعلانات وخدمة الرسائل الفورية.				
8.	ينص المقرر على قواعد المشاركة في المناقشات والتفاعلات بين الطلبة فيما بينهم ومع المدرس وتحديد أدوار المشاركين.				
9.	يمارس المدرس دوره كمراقب ومدير ومجيب عن المناقشات في المقرر بفاعلية.				
10.	يسمح المقرر للطلبة بنشر ما يريدون من أسئلة والمشاركة في تأليف محتويات المقرر.				

المجال الخامس (مرحلة التقويم): ويتضمن معايير تقويم الأداء					
الرقم	مؤشرات الأداء الفقرات	درجة التحقق			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متحققة
1.	ملاءمة الاستراتيجيات والأنشطة التقويمية المستخدمة في المقرر مع أهداف ومحتوى المقرر.				
2.	يراعي المقرر في استراتيجيات وأنشطة التقويم خصائص الطلبة.				
3.	تستهدف الاستراتيجيات والأنشطة التقويمية للمقرر قياس مخرجات تعلم محددة.				
4.	تتميز استراتيجيات وأنشطة التقويم بالشمولية في قياس جميع أهداف التعلم للمقرر.				
5.	توفر استراتيجيات وأنشطة التقويم في المقرر تعليمات وإرشادات توجه الطالب عما هو مطلوب منه بوضوح.				
6.	يوفر المقرر اختبارات ذاتية في نهاية كل كائن تعليمي وفرصة للطالب لمراجعة إجاباته وتدقيقها قبل تأكيدها.				
7.	يوفر المقرر التقويم القبلي للمهارات والمتطلبات السابقة للطلبة.				
8.	يوفر المقرر معايير النجاح المطلوبة لكل مهمة تقويمية.				
9.	وجود وسائل تقويم متنوعة ومناسبة من حيث عدد التكليفات وطرق تقويم بديلة.				
10.	يزود المقرر الطلبة بالتغذية الراجعة المستمرة عن إجاباتهم وتدمج ضمن نشاطات التعلم.				
11.	يوفر المقرر طرقاً للتقويم البنائي والنهائي للطلبة أثناء التدريس.				

الملحق (3)

كتاب تسهيل المهمة

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١/٢٠١٤/ ٦١١
الرقم الآلي: ٥٨٤٩٠٨
الموافق ٢٠١٤/٢/٢٦م

لمن يهمه الأمر

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة "إيمان محمود عبدالوالي العساف" من طلبة برنامج ماجستير المناهج والتدريس/تكنولوجيا التعليم في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد رسالة ماجستير بعنوان:-

"تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج(ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية"

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على أعضاء هيئة التدريس في الكليات التالية في الجامعة الأردنية :-

١-كلية الهندسة والتكنولوجيا.
٢- كلية الملك عبدالله الثاني لتكنولوجيا المعلومات.

أرجو الموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على رسالتها هو الدكتور "مهند الشبول".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

نسخة / إلى أ. د. عميد كلية العلوم التربوية.
ا.ص

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي: ٢١١٢٠ فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

AN ASSESSMENT OF THE QUALITY OF E-COURSES IN THE LIGHT OF INSTRUCTIONAL DESIGN STANDARDS ACCORDING TO (ADDIE) MODEL FROM THE FACULTY MEMBERS' OF THE UNIVERSITY OF JORDAN POINT OF VIEW

By

Eman M. Al-Assaf

Supervisor

Dr. Muhannad A. Al- Shboul

ABSTRACT

This study aimed to assess the quality of e-courses in the light of instructional design standards based on (ADDIE) model from the point of view of the faculty members' at the University of Jordan, through the preparation of a list of instructional design standards related to the quality of e-courses through the Internet, and detection of the degree of achievement of these standards in e-courses provided at the university, in addition to detecting the presence of statistically significant differences in the degree of achievement the quality of e-courses in the light of instructional design standards due to the gender, academic rank and type of college differences among the faculty members at the university.

The study followed a descriptive approach, and its sample consists of (288) faculty members from the Faculty of king Abdullah II of Information Technology, the Faculty of Engineering and Technology, and the Faculty of Foreign Languages at the University of Jordan for the academic year 2013/2014, a questionnaire was developed as a study tool to measure the degree of achievement of the quality of e-courses, which consisted of (63) paragraph divided into five main domains. For the purpose of statistical analysis the arithmetic mean and standard deviation are used, and (One Way ANOVA) and (T test) to determine the direction of differences, and Cronbach alpha coefficient to measure the reliability of the study, which was (0.88)

The results of the study revealed that the degree of achievement the quality of e-courses in the light of instructional design standards on the total score was medium. The "design stage" domain came in the first rank, while the "implementation stage" domain ranked fifth. The results of the study also showed the existence of statistically significant differences due to the effect of gender in the design stage and implementation stage and in the total score, and had differences in favor of females,

while it did not show differences into other domains. The results also showed no statistically significant differences due to the academic rank in all domains and in the total score, except in the implementation stage and evaluation stage, where it showed differences in both domains for favor of the rank of the instructor/lecturer. The results also showed no statistically significant differences due to the type of college in all domains and in the total score.

The study concluded a number of recommendations including: adoption of the list of standards for quality e-courses that have been reached in this study when designing or developing any e-course, assessing management systems of e-learning used in higher education.